

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



# **PRÁTICAS TEATRAIS CONTEMPORÂNEAS:**

## **Procedimentos Participativos e o Espectador no Teatro**

AMANDA GARTNER

Tese orientada pela Prof<sup>ª</sup> Doutora Maria João Monteiro Brilhante,  
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em  
Estudos de Teatro.

2016

Amanda Gartner

## PRÁTICAS TEATRAIS CONTEMPORÂNEAS: Procedimentos Participativos e o Espectador no Teatro

### RESUMO

Partindo do princípio que a crise de públicos no teatro se mostra como uma questão atual que ultrapassa fronteiras geográficas e socioculturais, essa pesquisa apresenta conceitos e procedimentos atribuídos a capacitação do espectador teatral e a abertura das instituições teatrais para novos modos de participação do público. A discussão teórica legitima o uso de propostas artístico-pedagógicas para a capacitação do espectador no teatro contemporâneo, reflete como o conceito de mediação teatral tem se desenvolvido dentro das instituições teatrais e aponta rumos provocados pelas novas formas de participação do espectador no teatro. Os principais autores de referência utilizados nesse âmbito são Desgranges (2003), Pinkert (2014) e Seitz (2012, 2014). A pesquisa reúne três estudos de caso inseridos em contextos distintos para mapear e refletir sobre abordagens estratégicas vinculadas a cada caso. O primeiro caso apresenta os *workshops* de introdução ao espetáculo oferecidos para públicos de todas as idades pelo departamento de pedagogia do teatro no Schaubühne (Berlim/Alemanha), o retrato apresentado parte de um estágio realizado no teatro. O segundo caso reflete sobre as novas formas de participação propostas pelos programadores do Teatro Municipal Maria Matos (Lisboa/Portugal), a reflexão apresentada parte da análise de documentos disponibilizados pelo teatro e pela EGEAC. O terceiro e último caso mostra como o projeto Palco Giratório associa atividades formativas e participativas num circuito de digressão de espetáculos e companhias por todo o território brasileiro, as observações foram elaboradas por meio do levantamento de documentos, conversas informais com o criador e gestores do projeto. Os casos apresentam uma perspectiva plural das práticas realizadas atualmente ao leitor, e enfatizam que a importância dada as estratégias pedagógicas para o espectador teatral se articula aos interesses de cada instituição. Além disso, a pesquisa aponta que as práticas artístico-pedagógicas para a capacitação do espectador continuam pouco desenvolvida nos países lusófonos, tornando evidente a necessidade de estudos nesse campo de conhecimento.

**Palavras-chave:** formação do espectador, mediação teatral, participação, teatro contemporâneo, instituição teatral.

## ABSTRACT

Assuming that the audience crisis in theater is an issue that goes beyond geographical, social, and cultural boundaries, this study presents concepts and pedagogical approaches that aim at audience development in theater and at the opening of institutions able to provide new forms audience participation. The theoretical analysis not only justifies the use of artistic and pedagogical proposals for the training of the audience in contemporary theater, but also shows how the concept of theatre mediation has developed in different theater institutions. Additionally, it presents the opportunities that new forms of audience participation in theater provide. The main authors considered in this study were Desgranges (2003), Pinkert (2014), and Seitz (2012, 2014). We present three case studies from different contexts, in order to outline possible scenarios and reflect on strategic approaches related to each case. The first case study consists of practical theater workshops that were offered to a mixed age audience at the theater education department at Schaubühne (Berlin/Germany). The case was part of an internship in the theater. The second case study regards new forms of participation proposed by the artistic directors of Maria Matos Teather (Lisbon/Portugal). Documents provided by the theater and by EGEAC were used in the study. The third and final case study shows how the project *Palco Giratório* combines education and participation in activities and performances organized by different companies in Brazil. The information used in the study was retrieved by surveys and informal conversations with the creator of the project and the project managers. The case studies offer different perspectives on the current practices and show that the importance given to pedagogical strategies for the audience is strictly related to the interests of each institution. Moreover, this study shows that artistic and pedagogical practices for training the audience are still underdeveloped in Lusophone countries, and, therefore, emphasizes the importance of research in this field.

**Keywords:** audience development, art mediation, participation, contemporary theatre, theater institution.

## AGRADECIMENTOS

A Professora Doutora Maria João Monteiro Brilhante, minha orientadora nesta pesquisa, pelo seu acompanhamento, incentivo, correções detalhadas e, sobretudo, pelo diálogo aberto que mantivemos desde o primeiro semestre do curso possibilitando ricas e instigantes trocas.

À Wiebke Nonne, por ter aceitado a proposta desta investigação no Schaubühne, e Katharina Berger e Nele Renert pelo trabalho que realizamos em conjunto.

A Sidnei Cruz, idealizador do *Palco Giratório*, pelo envio do material que possibilitou o estudo do projeto e por sua disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida sobre o *Palco*. A Antônio Guedes que tornou esta conexão possível e em companhia de Fátima Saadi me incentivam a seguir sorrindo com o teatro.

Aos professores do Centro de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras, Anabela Mendes, José Camões, Maria Helena Serôdio, Rui Pina Coelho e Vera Sampaio, que entre seminários, debates, espetáculos e cafezinhos enriqueceram meus conhecimentos da arte teatral nos últimos dois anos.

Muito obrigada a Bibiana Mendes em todas as conversas sobre o tema e suas traduções informais que foram essências para a continuidade da pesquisa. Aos amigos que de muitas outras formas contribuíram com esta pesquisa e me ajudaram a não deixar a peteca cair: Bárbara Almeida, Caterina Hering, Cláudia Oliveira, Cleuza Fortes, Heike Kuhlmann, Kyra M., Lucia Comparin, Maria Carolina Vieira, Mariola López, Ricardo Vaz Trindade, Sabine Albrecht, Sandra Alguacil e, em especial, a Silvio Moreira pelas revisões cuidadosas e sugestões preciosas.

À minha família pelo apoio.

“O que significa, entretanto, dizer *mero* jogo, quando sabemos que, de todos os estados do homem é o jogo e *somente* ele que o torna completo e desdobra de uma vez só o seu duplo?”

*Friedrich von Schiller*

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1 NOVOS ESPECTADORES, VELHOS PALCOS</b>	<b>14</b>
1.1 FORMAÇÃO DE PÚBLICOS X FORMAÇÃO DO ESPECTADOR	15
<b>1.1.1 Por uma Pedagogia do Espectador</b>	<b>17</b>
1.2 NOVO HORIZONTE: MEDIAÇÃO TEATRAL	19
<b>1.2.1 Mediação Teatral em França</b>	<b>20</b>
<b>1.2.2 Mediação Teatral na Alemanha</b>	<b>22</b>
1.3 EM FOCO NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	29
<b>1.3.1 Formas de Participação no Teatro</b>	<b>32</b>
1.4 PANORAMA TEÓRICO	35
<b>2 SCHAUBÜHNE</b>	<b>37</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO	37
<b>2.1.1 Departamento de Pedagogia do Teatro</b>	<b>39</b>
2.2 WORKSHOPS DE INTRODUÇÃO AO ESPETÁCULO	43
<b>2.2.1 Wallenstein: Anotações da Concepção do Workshop</b>	<b>45</b>
<b>2.2.2 Outros Workshops, Outras Experiências</b>	<b>55</b>
<b>3 TEATRO MARIA MATOS</b>	<b>75</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO	75
3.2 ESPAÇO FORMATIVO NOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS PORTUGUESES	77
3.3 PROGRAMAÇÃO CONTEMPORÂNEA	81

<b>3.3.1 Programa para Crianças e Jovens</b>	<b>81</b>
<b>3.3.2 Construir Pontes com o Público</b>	<b>83</b>
<b>4 PALCO GIRATÓRIO</b>	<b>90</b>
4.1 SESC E O PROGRAMA DE CULTURA	90
<b>4.1.1 Diretrizes Gerais de Ações para a Cultura</b>	<b>92</b>
4.2 PROJETO PALCO GIRATÓRIO	94
<b>4.2.1 Conceitos e Organização</b>	<b>97</b>
<b>4.2.2 Dimensão da Formação ou da Participação</b>	<b>101</b>
4.3 CONEXÃO TIJUCAS: PERDAS E GANHOS	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>120</b>

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1. Espetáculo <i>Wallenstein</i>	48
Imagem 2. Espetáculo <i>Wallenstein</i>	49
Imagem 3. Espetáculo <i>Wallenstein</i>	49
Imagem 4. <i>Workshop</i> de introdução ao espetáculo <i>Wallenstein</i>	54
Imagem 5. <i>Workshop</i> de introdução ao espetáculo <i>Wallenstein</i>	54
Imagem 6. Espetáculo <i>Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs</i>	60
Imagem 7. Espetáculo <i>Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs</i>	60
Imagem 8. Espetáculo <i>Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs</i>	60
Imagem 9. Espetáculo <i>Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs</i>	61
Imagem 10. Espetáculo <i>Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs</i>	61
Imagem 11. Espetáculo <i>Die Mutter</i>	65
Imagem 12. Espetáculo <i>Die Mutter</i>	66
Imagem 13. Espetáculo <i>Die Mutter</i>	66
Imagem 14. <i>Workshop</i> de introdução ao espetáculo <i>TRUST</i>	70
Imagem 15. <i>Workshop</i> de introdução ao espetáculo <i>TRUST</i>	70
Imagem 16. <i>Workshop</i> de introdução ao espetáculo <i>TRUST</i>	72
Imagem 17. <i>Workshop</i> de introdução ao espetáculo <i>TRUST</i>	72
Imagem 18. Espetáculo <i>TRUST</i> , de Falk Richter	72
Imagem 19. Espetáculo <i>TRUST</i> , de Falk Richter	73
Imagem 20. Quadro de Evolução de Públicos do Teatro Maria Matos, de 2012 a 2015	87



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DBV	Deutscher Bühnenverein
OAC	Observatório de Atividades Culturais
EGEAC	Empresa de Gestão e Equipamentos de Animação Cultural
SESC	Serviço Social do Comércio

## INTRODUÇÃO

Em 1995, Heiner Müller enunciava numa conferência em Toronto intitulada *Porquê teatro? Decisões para o próximo século*, que caso um dia todos os teatros do mundo fossem fechados por um ano a maioria das pessoas nem se daria conta da situação e poderiam se habituar a viver sem teatro (Müller, 2014). Para Peter Brook, somente uma minoria de pessoas “precisam de algo diferente, algo mais humano, que só pode ocorrer em uma escala menor. E, então, teatro será sempre para um porcentual pequeno de pessoas. Isso não o torna elitista, apenas faz algo que está lá para gente que realmente tem interesse” (Brook, 2000: 01). Desde o século XX, se fala sobre a crise de públicos no teatro e essa questão se mantém até hoje pertinente. Mesmo que em alguns países essa crise seja mais acentuada que em outros, a tentativa de revitalizar o papel do teatro, reencontrar sua relevância social e desmistificar o caráter elitista das artes cênicas são temas discutidos à nível global, dentro e fora das instituições teatrais e culturais, por artistas e gestores culturais. Esta pesquisa pretende, portanto, refletir sobre estratégias com diferentes funções mediativas utilizadas para o engajamento do espectador com o teatro. Nosso estudo parte de duas observações: salas teatrais vazias e a dificuldade em criar e estabelecer vínculos com antigos e novos públicos.

Por meio dos três estudos de caso, procuramos mapear estratégias desenvolvidas no âmbito institucional, que tencionam qualificar a relação do espectador com a obra e promover uma abertura aos interesses do público. O leitor será conduzido numa curta viagem da Alemanha, a Portugal e ao Brasil para conhecer de perto os casos que seguem: os *workshops* de introdução ao espetáculo no Schaubühne em Berlim (Capítulo 2), o Programa de Crianças e Jovens e outras atividades realizadas no Teatro Municipal Maria Matos em Lisboa (Capítulo 3), e o projeto Palco Giratório concebido e executado pelo SESC em todo o território brasileiro (Capítulo 4). Todos os casos estão vinculados a uma instituição e inseridos em contextos socioeconômicos e culturais bastante distintos, que se reflete nos formatos de suas propostas. Esta reflexão dialoga com o pensamento de teóricos contemporâneos do teatro, como Flávio Desgranges (2003), Ute Pinkert (2014) e Hanne Seitz (2014) que trabalham com linhas de pesquisa voltadas para a pedagogia e mediação teatral, sendo que, principalmente, Pinkert (2014) e Seitz (2014) ampliam o campo das atuais práticas pedagógicas inseridas no contexto institucional, como será explicado no Capítulo 1. Por fim, procuramos perceber

como o conceito de mediação teatral e da participação no teatro podem ser traduzidos nesses projetos, ao mesmo tempo que lançamos um olhar crítico sobre eles.

Do ponto de vista histórico, a presença do espectador no evento teatral, no que se refere às práticas teatrais contemporâneas, é elementar, isto é, hoje o espetáculo é um acontecimento realizado na co-presença de atores e espectadores que ocupam um mesmo local num determinado espaço de tempo: essa condição é *sine qua non* para o teatro. Esse reconhecimento do papel do espectador como elemento fundamental para o teatro foi o propulsor para uma série de renovações empreendidas por encenadores, dramaturgos e coletivos teatrais no decorrer século XX. O espaço cênico, o papel do espectador, as relações entre palco e plateia, a dramaturgia, as técnicas de interpretação, imitar ou não a realidade, as revoluções tecnológicas, basicamente tudo que compõem um espetáculo passou a ser questionado pelos movimentos surgidos na época. Como aponta Hans-Thies Lehmann, a partir dos anos 1960, o teatro busca se posicionar como a produção de um evento, de uma situação para a autorreflexão, auto exploração e um despertar dos participantes individualmente (Lehmann, 2006: 105). Isto é, o teatro se coloca como uma situação, um acontecimento produtor de signos e significados. Por outro lado, devemos lembrar que a rentabilidade financeira dos espetáculos para a instituição ou companhias teatrais estão também relacionadas com o público e o número de espectadores alcançados. Em meio a tudo isso, percebemos que se configura uma intrincada combinação de fatores com as mudanças na paisagem teatral, as relações com o público, a percepção do espectador, as suas necessidades de lazer e os aspectos financeiros que sustentam o teatro. Encontrar um equilíbrio entre estes aspectos é fundamental para que uma ação efetiva de alcance, preparo e desenvolvimento de novos e velhos públicos seja possível.

O que se mostrava para nós, inicialmente, como um problema exclusivamente associado ao contexto brasileiro, encontra reflexos também no continente europeu se revelando como um fenômeno transcultural. Além disso, paralelamente à carência de espectadores no evento teatral e ao declínio geral do interesse do público pelo teatro, notamos o desenvolvimento de um novo papel para o espectador, uma nova forma de participação é incorporada em propostas cênicas pelos artistas, chamando a atenção para a efemeridade do espetáculo, ou para propostas participativas de criação coletiva com a comunidade. Dessa forma, investigações de propostas metodológicas para a formação dos espectadores e para a conquista de novos públicos se mostram pertinentes, sobretudo, para os profissionais do campo teatral, as instituições e centros culturais, e para o universo acadêmico, especialmente,

no contexto lusófono, pois as referências teóricas e práticas nesse contexto ainda são pouco estudadas.

Os estudos de caso apresentados são de caráter instrumental, isto é, foram selecionados e agrupados nesta pesquisa para identificar e compreender como procedimentos para a capacitação do espectador e o alcance de novos públicos encontram ressonância em diferentes instituições, auxiliando o desenvolvimento de uma futura pesquisa. A escolha de casos inseridos em contextos econômicos e socioculturais tão diversos justifica-se pela versatilidade das propostas apresentadas, assim como pela convicção de que o interesse pelo engajamento do espectador se desenvolve de forma transversal. A coleta de dados foi feita com diversos procedimentos, como: estágio junto ao departamento de pedagogia do teatro no Schaubühne, análise de documentos e conteúdos, entrevistas informais, aplicação de questionário e levantamento de dados. Buscamos perceber os aspectos pedagógicos e participativos propostos ao espectador dentro da amplitude das atividades desenvolvidas por cada uma das instituições. O levantamento bibliográfico foi realizado paralelamente aos estudos de caso, e buscou encontrar referências atuais e significativas para a temática da pesquisa e o diálogo com os casos.

No primeiro capítulo é apresentada a pesquisa teórica que foi realizada paralelamente aos estudos de caso. Vamos apresentar a tese de Desgranges (2003) que diferencia propostas que visam a formação de público das que procuram a formação do espectador. A partir daí, refletimos sobre o conceito de mediação teatral exposto por diversos autores, mas com ênfase na proposta elaborada por Pinkert (2014), que o vincula ao exercício dos pedagogos teatrais e amplia os procedimentos desenvolvidos por eles na instituição teatral. Por fim, chegamos nas atuais estratégias que estão sendo utilizadas nas instituições baseadas em novas formas de participação que perpassam a sua programação, os espetáculos e os projetos artísticos-pedagógicos.

No segundo capítulo apresentamos o primeiro estudo de caso realizado junto ao Schaubühne em Berlim, Alemanha. Após apresentar um curto histórico sobre a trajetória da instituição teatral e características específicas sobre o contexto em que está inserida, retratamos os projetos executados pelo departamento de pedagogia do teatro na instituição. Por fim, abordamos a concepção e aplicação prática do *workshop* de introdução ao espetáculo *Wallenstein*, bem como, outros relatos de *workshops* que participamos.

No terceiro capítulo abordamos os novos direcionamentos tomados pelos programadores do Teatro Municipal Maria Matos em Lisboa, Portugal. Inicialmente,

apresentamos um breve histórico sobre o teatro. Em seguida, abordamos a criação dos espaços pedagógicos e para a formação de público nos equipamentos culturais portugueses, quando e porquê passaram a ser necessários. E por fim, retratamos o Programa de Crianças e Jovens e os ciclos temáticos que ganham mais espaço na programação, para refletirmos sobre a abertura da instituição para atividades paralelas e novas formas de participação do público.

No quarto capítulo mostramos como o projeto *Palco Giratório* vinculado ao SESC, articula ações de fruição artística e formações diversas no intuito de fomentar a criação de novos mercados culturais e de arte. Informações introdutórias sobre a criação e os principais objetivos do SESC são apresentados na primeira parte desse capítulo, destacando, sobretudo, os parâmetros vinculados ao Programa de Cultura da instituição. A partir daí, descrevemos como o Palco Giratório foi concebido, seus objetivos, os conceitos de Territórios Flutuantes e Territórios de Pousio para em seguida refletir sobre a composição das propostas formativas associadas aos Festivais, Aldeias e Conexões. Por fim, faremos alguns apontamentos sobre a experiência com o projeto em uma pequena cidade no Sul do Brasil. Devemos ressaltar que devido a magnitude do projeto é impossível fazer uma análise crítica mais apurada das suas reverberações concretas, já que essas dependem do contexto local que se inserem.

Por fim, nas considerações finais além de sintetizarmos o que foi apresentado anteriormente, pretendemos refletir sobre essas ações apoiadas no referencial teórico apresentado, observar semelhanças e diferenças entre os casos e ponderar questões sobre a importância da formação do espectador e as novas formas de participação no contexto lusófono com interesse de apontar rumos para uma futura pesquisa.

## 1 NOVOS ESPECTADORES PARA VELHOS PALCOS

*“The experience of any performance is situated in the body, in the meeting-place between the audience as a concrete group of individuals and the here-and-now of the performance. The audience’s experience is decisively at the heart of the theatre practice and should therefore be the base for theatre’s and politician’s interest in audience” (Hansen & Lindelof, 2015: 235).*

Em concordância com o panorama teatral contemporâneo cada vez mais complexo e multifacetado, as estratégias empregadas para a capacitação do espectador e a sua (re) aproximação junto à instituição teatral têm criado novos rumos. Neste capítulo apresentamos a revisão da bibliografia selecionada, e com a exposição de conceitos propostos por teóricos, em sua maioria do teatro, pretendemos rever os aspectos pedagógicos intrínsecos a formação do espectador, como a mediação teatral tem articulado novas propostas dentro da instituição e perceber quais alternativas são utilizadas para criar novas parcerias com o público.

Na primeira seção, apresentamos o posicionamento de Desgranges (2003) que investiga as relações entre teatro e educação, e se posiciona a favor da criação de uma pedagogia do espectador como uma proposta para a melhora nas relações entre o teatro e a sociedade e, também, das capacidades intelectuais e reflexivas do indivíduo. Na segunda seção, abordamos o conceito de mediação teatral no âmbito institucional. O conceito de mediação teatral é relativamente novo e ainda em movimento, apresenta poucas pesquisas sobre os procedimentos utilizados, por isso a importância de refletir sobre definições e práticas atribuídas ao termo e propostas desenvolvidas em instituições teatrais e culturais. Desgranges (2003) faz considerações sobre essa prática no contexto francês, enquanto Pinkert (2014) apresenta uma abordagem mais atual associada ao campo pedagógico e institucional alemão. Ela estrutura três dimensões da mediação teatral que compreendem diversas práticas artísticas-pedagógicas e apontam novos caminhos para a prática na atualidade. Por fim, Pinkert e Seitz (2012, 2014) destacam iniciativas que propõem novas formas de participação ao espectador, evidenciando o diálogo entre essa proposta com as práticas teatrais contemporâneas e dinamizando as ações e relações entre os profissionais de diversas áreas e a sociedade, e em última análise, entre a instituição, artistas, técnicos, outros mediadores e os espectadores/participantes.

## 1.1 FORMAÇÃO DE PÚBLICO X FORMAÇÃO DO ESPECTADOR

Quais iniciativas procuram respostas para o esvaziamento das salas teatrais e a falta de interesse do espectador pelo teatro? Essas propostas tencionam a captação ou a sensibilização do espectador? Porque precisamos fazer essa diferenciação?

O autor Flávio Desgranges no livro *A pedagogia do Espectador* ao procurar respostas para essas perguntas, sustenta a tese de que promover o acesso físico do espectador ao espetáculo teatral não é suficiente para solucionar a atual crise que provoca o esvaziamento das salas de teatro. Segundo ele, é necessário “fazer os produtores teatrais perceberem a importância do espectador no evento” (2003: 25), ou seja, a experiência do espectador precisa ser retomada como parte fundamental e vital no evento teatral, para além dos aspectos financeiros que sustentam a instituição ou os grupos teatrais. Dessa forma, o autor irá defender que diferenciar formação de público e formação do espectador não se trata de uma questão retórica.

A formação de públicos para o teatro está vinculada unicamente ao acesso físico do indivíduo ao espetáculo ou a instituição teatral e as estratégias empregadas nesse sentido, seriam o baixo custo dos ingressos, investimento em campanhas publicitárias, circulação das produções por diversas localidades, inclusive, socialmente desfavorecidas, a melhoria do sistema de transporte e da segurança pública, a construção de novos centros culturais, entre outros (2003: 29). Essas medidas são importantes e não podem ser desprezadas, afinal facilitar o acesso físico é fundamental para que o encontro entre o público e o teatro aconteça. Contudo, Desgranges eleva suas considerações para um outro nível ao elaborar uma proposta que pensa a formação do espectador, e com isso pretende não somente facilitar o acesso físico do indivíduo ao teatro, mas, principalmente, promover o acesso linguístico do mesmo com relação a obra.

O que caracteriza o acesso linguístico do espectador à obra e porque o desenvolvimento dessa competência é necessária para o teatro hoje?

Ações que levam o espectador para assistir a um espetáculo – ou levam a apresentação teatral para perto do espectador - não garantem que ele irá por livre e espontânea vontade criar o hábito de acompanhar a programação teatral de sua cidade. Por isso, Desgranges defende que o acesso do indivíduo à obra se completa somente com o exercício crítico, com o compreender e dialogar com a obra, com o estabelecimento de vínculos e o desenvolvimento

de suas habilidades interpretativas. “Ser espectador requer esforço, não há saída, um esforço criativo” (2003: 30). Para Desgranges, a formação do espectador deve pensar estratégias que priorizem o acesso linguístico à obra e como alargar a sua capacidade crítica ao favorecer a criação de um diálogo entre o espectador, a obra e o meio e diminuir o possível desconforto e dificuldade em dar nomes a determinadas experiências. “O acesso linguístico opera nos terrenos da linguagem e trata não apenas da promoção, do estímulo, mas especialmente da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa” (2008: 76). Sendo assim, o acesso linguístico se compromete com a tomada de consciência do espectador para o exercício do olhar, prover instrumentos que o ajudem a compreender, analisar e interpretar o espetáculo e seus signos e, como consequência, pode suscitar o gosto pelo teatro.

Desgranges ainda justifica esse investimento na formação do espectador para uma “tomada de consciência crítica diante das representações dominantes, pela necessária capacitação do indivíduo-espectador para questionar procedimentos e desmistificar códigos espetaculares hegemônicos” (2003: 38). Essa afirmação se relaciona diretamente com a indústria cultural e cultura de massa, que nos bombardeia diariamente com uma elevada quantidade de imagens e narrativas. Segundo o autor, o embate que travamos todos os dias com os diferentes meios de comunicação acabam por impor “uma fruição superficial”, atenuam nossa ação interpretativa e nosso esforço criativo por difundir produtos de baixa qualidade estética. Além do que, a maneira como nos habituamos a assistir diversos programas e fazer diferentes atividades ao mesmo tempo, criam um “hábito mental fundado na ruptura e na segmentação” e diminuem significativamente a nossa capacidade de atenção, seja para uma obra ou o momento presente (2003: 38). A formação do espectador deveria criar condições de estímulo e participação ativa, sensível e reflexiva que repercutirá nas salas de teatro e no dia-a-dia do indivíduo, conseqüentemente, e, assim, promover uma contribuição para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural do mesmo. Afinal, a percepção que temos do nosso entorno está diretamente relacionada com a nossa capacidade de percebê-lo, questioná-lo e então transformá-lo.



### 1.1.1 Por uma Pedagogia do Espectador

Reconhecer a importância e a seriedade de projetos ou ações voltadas para o espectador é fundamental para uma mudança de paradigma dentro do campo teatral. Ter as salas de teatro cheias não significa que o público esteja a participar de forma crítica, reflexiva ou mesmo criativa no evento teatral. É necessário transgredir as medidas quantitativas que se preocupam apenas com a bilheteria e as formas de sustentação da instituição e encontrar um caminho qualitativo que apesar de oferecer resultados a longo prazo, se mostrará mais abrangente e efetivo que outras medidas imediatistas. Levando isso em consideração, Desgranges define a pedagogia do espectador como uma medida:

[...] [que] está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e estar disponível para o evento (2003: 30).

Acreditamos que a perspectiva do autor para procedimentos mais abrangentes, que tencionam sensibilizar o espectador e assim potencializar sua percepção do evento teatral, se configura como uma prática fundamental para a retomada da importância do teatro no cotidiano e na vida social da comunidade. Essa aspiração encontra ressonância nas reflexões de Bertolt Brecht (1898-1956) que na ânsia por um “novo público”, exaltou a necessidade do desenvolvimento de duas artes: a arte teatral e a arte do espectador. De acordo com esse pensamento, julgamos que há uma discrepância entre as formas teatrais contemporâneas, cada vez mais sofisticadas e elaboradas, e espaços que favoreçam a aprendizagem do espectador.

Bertolt Brecht foi pioneiro nos estudos de teatro e educação, além de ter marcado a história do teatro como dramaturgo e encenador. Ela já apontava que a capacidade de síntese e crítica do espectador deriva da experiência e do trabalho, e não deve ser encarada somente como um dom natural. Como exemplo, Brecht compara o espectador teatral e o espectador esportivo. Numa partida de futebol, por exemplo, o espectador esportivo está atento e possui conhecimentos táticos e técnicos do jogo, o que lhe possibilita um juízo crítico sobre a

partida, mesmo que esteja envolvido emocionalmente. Era esse tipo de espectador que Brecht vislumbrava no teatro, um espectador iniciado, atento, capaz de se distanciar e fazer um juízo crítico sobre a obra, mesmo que estivesse comovido emocionalmente. A comparação entre teatro e esporte é, no mínimo, intrigante. Desde a infância, indiferentemente da classe social, seja nas atividades escolares, com a família e os amigos ou através da mídia, a convivência com o esporte – em maior ou menor grau - integra o nosso dia-a-dia e nossa formação como indivíduos. Assistir uma partida de futebol, jogar futebol nas aulas de educação física ou no intervalo da merenda, ou a famosa pelada com os amigos na praia ou no quintal da esquina, por exemplo, são experiências que nos permitem obter conhecimentos técnicos e estratégicos por meio da prática. Portanto, a experiência e a prática se traduzem em conhecimento e apuram o olhar. Aliado a isso, o conhecimento da história e das regras do jogo tornam possíveis uma análise mais apurada do evento esportivo (2003: 34-35).

Essa associação do espectador-esportivo e o espectador-teatral despertam ainda outras considerações. Por exemplo, mesmo que os espectadores-esportivos detenham a mesma noção sobre as regras do jogo, conhecimentos técnicos e táticos, haverá uma multiplicidade de percepções que serão experimentadas por eles diante de uma mesma partida de futebol, cada um a sua maneira fará a sua leitura e irá interpretar os lances da partida e julgará a atuação do juiz e dos jogadores. Além disso, existem dois times e duas torcidas. Se traçarmos um paralelo com o teatro essas ideias reforçam a autonomia do indivíduo perante o grupo, ou do espectador perante o público. É importante para o espectador saber usufruir dessa liberdade na interpretação dos signos que compõem o espetáculo, sem a obrigação de estar em concordância com o seu vizinho e, principalmente, sentir-se seguro ao discordar do outro. Espectadores teatrais especializados aceitam e respeitam a diversidade de juízos e leituras que, são inerentes ao espetáculo e ao evento teatral.

Por fim, o Desgranges reforça que o prazer por meio da fruição teatral e artística exige empenho e atenção do espectador, e que a democratização do acesso ao teatro só é inteiramente alcançada com iniciativas que tornem o espectador capacitado para dialogar com a obra. Por isso, a pedagogia do espectador objetiva a criação de projetos artístico-pedagógicos para o desenvolvimento das competências do espectador, que seriam cuidadosamente elaborados e aplicados por profissionais competentes. O êxito dessas propostas seria verificado tanto no investimento em metodologias para a formação e a especialização do espectador, quanto no mercado de arte, pois espectadores especializados pedem produtos artísticos de qualidade, estão atentos a programação cultural local e aptos a

selecionar os espetáculos que desejam assistir (2003). Nesse ponto, retomamos a reflexão inicial do autor quando pondera que os produtores teatrais precisam perceber a importância da experiência do espectador para o teatro. Tomamos como produtores teatrais todos aqueles que desde o processo criativo até o setor administrativo estejam envolvidos com o espetáculo ou o fazer teatral, isto é, essa importância dada a experiência e as trocas que o espectador estabelece com o teatro, o espetáculo e a instituição devem ser reconhecidas por todos os profissionais dessa área.

## 1.2 NOVO HORIZONTE: MEDIAÇÃO TEATRAL

Em meio a tudo isso, devemos perguntar quais alternativas artístico-pedagógicas podem ser empregadas para trazer à realidade o desejo por um espectador especializado. Como responder aos desafios institucionais e sociais encontrados pelo caminho? E se esse desejo de capacitar o espectador é uma necessidade dos profissionais do teatro ou do próprio público?

Partimos do pressuposto de que há uma enorme dificuldade em atrair novos públicos que se mantenham atentos e interessados pela linguagem teatral; não podemos esquecer que esta condição é sinalizada por pesquisadores e profissionais teatrais já há algumas décadas. Por um lado, a dificuldade do acesso linguístico do espectador à obra, o desenvolvimento tecnológico e a transformação das necessidades de lazer do público justificariam o desinteresse generalizado pelo teatro (Desgranges, 2003; Pinkert, 2014). Por outro lado, as mídias eletrônicas continuam a transformar radicalmente o campo de percepção visual dos espectadores, sendo que como consequência da alta produção de ficção operada por essas mídias hoje, é possível constatar que a realidade tem sido transformada em ficção e a ficção em realidade (Galiardi, 1998: 67). Com isso, as formas teatrais contemporâneas (cada vez mais complexas) se tornaram ainda mais inacessíveis e estranhas para determinados tipos de público, ocasionando o atual afastamento de espectadores ainda não iniciados. Retomar o elo com o espectador e suprimir o vazio que existe entre ele e a cena contemporânea é cada vez mais necessário. Pinkert argumenta que a complexidade das formas teatrais contemporâneas e o fato do público não estar mais familiarizado com a produção teatral contemporânea sugerem uma falha na comunicação teatral, reiterando a necessidade de oferecer ao público mais do

que informações básicas sobre um espetáculo (nome do diretor, dos atores, sinopse do espetáculo) com o uso de estratégias da mediação teatral (Pinkert, 2014).

Nesse ponto da pesquisa percebemos que a maioria das propostas de mediação teatral estão associadas a uma instituição. O contexto teatral de muitos países europeus se mostra mais favorável para o desenvolvimento de projetos de mediação teatral, principalmente, pelo sistema de subvenção público em que a maioria das instituições teatrais estão inseridas. Na realidade brasileira, essas propostas ainda se mostram muito incipientes já que os subsídios públicos às instituições teatrais são praticamente inexistentes e extremamente vulneráveis as oscilações políticas. Isto é, o espaço para o desenvolvimento e a importância dada aos projetos de mediação teatral dentro das instituições dependerá dos fatores históricos, culturais, sociais e econômicos associados a elas.

### **1.2.1 Mediação Teatral em França**

Desgranges, na mesma obra de 2003, afirma que o termo mediação teatral começou a ser empregado na França e na Bélgica nos anos 1990, onde anteriormente a animação teatral<sup>1</sup> estava bastante difundida e encontrava ressonância em outros países europeus como Itália, Espanha e Portugal. Nos anos 1970, as animações teatrais foram largamente criticadas sob o pressuposto de que a prática teatral seria manipulada para fins puramente escolares e “pedagógicos”. Então, o conceito de mediação teatral surgiu como uma prática mais abrangente que envolve tanto procedimentos artísticos e pedagógicos realizados com espectadores, quanto “toda e qualquer ação que se interponha e situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra” (2003: 65). De forma geral, para o autor a mediação teatral compreende desde as estratégias de divulgação, difusão, projetos artísticos-pedagógicos, até ações paralelas e atividades pedagógicas vinculadas a um espetáculo.

O autor Flávio Desgranges lista algumas propostas de mediação teatral desenvolvidas no contexto francês e belga. Os projetos abordados por ele refletem diferentes procedimentos metodológicos e grupos-alvos, entre eles:

---

<sup>1</sup> Essas experiências tiveram importante papel na formação de crianças e jovens espectadores. Eram realizadas por trupes que visitavam escolas e propunham atividades de expressão dramática para sensibilizar crianças e jovens para a arte teatral. Em linhas gerais, eram divididas em animações teatrais autônomas que não estavam vinculadas a um espetáculo teatral, e animações teatrais periféricas que eram concebidas em torno de um espetáculo e ofereciam informações complementares sobre o espetáculo (Desgranges, 2004: 49-50).

- *Journée au Théâtre*<sup>2</sup>: convida o aluno a passar o dia no teatro para antes ou após o espetáculo conhecer as dependências e especificidades técnicas do edifício teatral. O grupo também participa de exercícios de expressão dramática relacionados ao espetáculo antes ou após o evento. Essa atividade acontece no palco do teatro;

- *Théâtre la Montagne Magique*: um espaço belga que atua na formação de espectadores; em um de seus projetos convidam professores para participarem de oficinas sobre um determinado espetáculo, os professores aprendem técnicas teatrais específicas para que possam desenvolver novas atividades com seus alunos; o objetivo da proposta é que os alunos venham a criar cenas que serão apresentadas numa grande mostra com a participação de diversas escolas;

- *Théâtre des Jeunes Spectateurs (Le Nouveau Théâtre de Montreuil)*: dentre outras atividades voltadas para o espectador, em parceria com as escolas, empreendem ações que pretendem integrar os pais dos alunos no processo de formação artística dos filhos. Isso ressalta a ideia de que a aprovação e o apoio da família podem gerar um gozo maior e facilitar a criação do hábito cultural nas crianças e jovens, e também torna possível aproximar muitos adultos da prática teatral;

- *Lever des Rideaux*: vários teatros franceses participam do projeto abrindo suas salas de espetáculo no mesmo dia para a apresentação de cenas curtas (entre 5 a 10 minutos) elaboradas por estudantes do secundário e universitários; as cenas apresentadas devem estar relacionadas com o espetáculo que será assistido em seguida (Desgranges, 2003: 79-82).

Esses exemplos oferecem algumas ideias de procedimentos aplicados na mediação teatral. Percebemos que a maioria das atividades são realizadas em parceria com escolas, os projetos integram aspectos criativos e técnicos próprios da linguagem teatral. Para Desgranges objetivam, “além de instaurar o hábito [de ir ao teatro], proporcionar ao espectador a apropriação do fenômeno teatral e o desenvolvimento de sua potencialidade criativa” (2003:82), todavia o autor ressalta, que sem objetivos específicos os projetos podem se tornar experiências incompletas e frustrantes para os participantes e proponentes.

A escola se mostra como o parceiro ideal para a colaboração e o desenvolvimento de projetos em instituições culturais. Por meio das escolas, esses projetos alcançam facilmente o público infantil e juvenil que, normalmente, não frequenta ou se interessa por teatro. No entanto, acreditamos que seja importante que a mediação teatral nas instituições invista em

---

<sup>2</sup> Decidimos manter os nomes em francês, da mesma forma que o autor faz em seu livro.

novas experiências que não dependam somente dos estudantes e das parceiras com escolas, mas procurem alcançar outros grupos de espectadores, sem restrições de idade e o público fiel do teatro.

### 1.2.2 Mediação Teatral na Instituição Teatral Alemã

Antes de abordar o conceito de mediação teatral e suas práticas nos teatros alemães, Pinkert esclarece o conceito de mediação no contexto artístico como uma prática que deve evitar abordar um determinado assunto de forma atemporal para todos os públicos, mas estabelecer uma posição entre o observador e o objeto estético, conceito ou evento (Maset *apud* Pinkert, 2014: 15). As práticas de mediação teatral podem ser compreendidas como uma derivação da mediação cultural:

The less-than-precise umbrella term “Kulturvermittlung” [mediação cultural] encompasses a very wide range of practices and is continuously being redefined. Generally, the word is applied to situations in which people receive information about the art (though sometimes about scientific or societal phenomena and discoveries), enter into an Exchange about that information, react to it – whether orally or through other forms of expression (Institut Art Education of Zurich, 2012).

O debate sobre a definição de mediação cultural, das práticas imbricadas a ela e quem se beneficia com elas permanece em voga. Talvez o único ponto em que muitos pesquisadores concordem é que a mediação cultural deve ser observada de um ponto de vista mais amplo, e não deveria ser pensada ou estruturada somente no intuito de comunicar, explicar ou descrever um objeto/evento artístico ou qualquer outro tema<sup>3</sup>. De forma bastante simples, Maria Lucia Pupo define mediação cultural como sendo o conjunto de ações que pretendem a aproximação entre obras artísticas e os interesses do público, desempenhadas por um profissional ou uma instituição. Dessa forma, a mediação cultural se refere tanto às condições de acesso às obras quanto a estratégias focadas em aprofundar o relacionamento e a aprendizagem entre a obra e espectadores pouco experimentados (2011:114). Todavia, finalizamos com a ideia de Pinkert que evoca a “dinâmica da mediação em artes como um

---

<sup>3</sup> A publicação on-line do Instituto de Arte Educação de Zurique *Time for Cultural Mediation*, ressalta que a mediação cultural utiliza estratégias de *Marketing* quando objetiva um aumento quantitativo do público, atividades pedagógicas quando pretende estimular e moderar debates e apoio aos processos de criação artística, e os aspectos econômicos com o intuito de estimular indústrias criativas ou ainda combater as desigualdades sociais sendo associada ao movimento ativista social. Ela acredita que a mediação cultural numa instituição deve encontrar uma posição ambivalente entre esses pontos. Para saber mais ver: <http://www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=6&lang=e>

movimento que, em princípio, produz e oferece novas constelações e relações com a abertura de novos espaços (e espaços de jogo) ” (2014: 15).

É justamente essa abertura para novos espaços de jogo na instituição que Ute Pinkert<sup>4</sup> investiga no livro *Theaterpädagogik am Theater*<sup>5</sup> (2014). O foco de sua pesquisa está na ampliação das propostas mediativas ocorridas dentro das instituições teatrais alemãs nos últimos anos e, com isso, defende o crescimento do campo de trabalho para profissionais da pedagogia teatral nesse setor. A autora deixa claro o seu interesse em pensar a mediação teatral dentro do campo institucional teatral como domínio específico dos pedagogos teatrais. Ela observa que, desde o final do século XVIII, já seria possível observar o início de um movimento pedagógico nos teatros alemães, mas as atividades pedagógicas nos teatros começaram a ganhar importância e serem aprimoradas a partir dos anos 1970. Desde então, elas avançam continuamente e ampliam as possibilidades de atuação desses profissionais, que agora são polarizadores de novas experiências artístico-pedagógicas e podem construir pontes entre a comunidade e a instituição (2014).

Para além de propostas pedagógicas para facilitar e prover as ferramentas necessárias ao espectador para a leitura de um espetáculo, os trabalhos com mediação teatral podem ser vinculados a uma busca por novos caminhos e aproximações entre a instituição e o público.

Isto posto, Pinkert acredita que o trabalho com a mediação teatral pode reverberar em três dimensões, que se organizam de forma interdependente. São elas: dimensão interna, dimensão imanente e dimensão externa. Apesar de a abordagem e os exemplos apresentados pela autora serem dirigidos de maneira muito específica ao contexto político-teatral alemão, a importância de refletirmos sobre a sua perspectiva é fundamental para expandir o conceito, os objetivos e as formas segundo as quais as práticas de mediação teatral podem ser organizadas dentro e fora da instituição teatral.

A autora utiliza sistemas e exemplos práticos realizados em instituições teatrais alemãs para descrever e conceituar essas dimensões, que pretendemos agora apresentar ao leitor. O

---

<sup>4</sup> Ute Pinkert, docente no programa de mestrado em pedagogia teatral na Universidade de Artes de Berlim, tem publicados um livro e diversos artigos que refletem sobre aspectos da mediação teatral em relação com a pedagogia teatral e educação estética.

<sup>5</sup> Além de organizar diversos artigos e entrevistas sobre ações realizadas por/em instituições teatrais, Ute Pinkert (2014) escreve dois textos centrais em seu livro. No primeiro pensa a mediação na instituição teatral como uma dimensão imanente e uma missão pedagógica, no segundo aborda a mediação teatral como área de atuação específica da pedagogia teatral de uma perspectiva histórica a partir dos anos 1920 na Alemanha. Nesse trabalho, vamos centrar nossas reflexões sobre as dimensões elaboradas por ela, principalmente, a imanente que engloba os trabalhos de introdução ao espetáculo. Para saber mais, sugerimos a leitura do livro *Theaterpädagogik am Theater* (ver Bibliografia).

movimento de abertura e consolidação de projetos pedagógicos começou a ser realizado nos anos 1970 dentro das instituições teatrais alemãs<sup>6</sup>. Em 1971, o Deutschen Bühnenverein<sup>7</sup> publicou um estudo para o teatro infantil e juvenil, que propunha novas formas de aproximação do público jovem e sugeria que as instituições investissem em projetos teatrais para ampliar a percepção e a relação do público-alvo com a arte teatral. Sendo assim, o objetivo principal da pesquisa era “transformar a ideia de jovens espectadores passivos em jovens espectadores participantes ativos e reflexivos, e com isso ressaltar o papel do teatro como uma necessidade política e social” (DBV *apud* Pinkert, 2014: 29). Para isso, a pesquisa sugeria duas linhas de ações:

- Ensaios abertos: os jovens estudantes seriam convidados à assistir a ensaios de espetáculos nos teatros, no intuito de tornar inteligível o processo de criação e montagem de um espetáculo e aumentar o interesse dos jovens pelo trabalho no teatro;
- Projeto artístico-pedagógico: os teatros deveriam realizar, pelo menos anualmente, uma montagem de um espetáculo teatral com um grupo de jovens. Essa proposta deveria oferecer ao jovem informações sobre os diferentes segmentos do processo criativo e possibilitar o engajamento como: ator, na elaboração da cenografia, figurinos, concepção e operação da iluminação e sonoplastia, dentre outros (Pinkert, 2014:29-30).

Para Pinkert, os exemplos acima se inserem na dimensão interna da mediação teatral, porque compartilham e envolvem os participantes em atividades de observação ou de criação e prática que ressaltam os aspectos próprios da linguagem teatral, do processo de montagem e do trabalho do ator. Em outras palavras, essas práticas não estão preocupadas com a recepção de um determinado espetáculo, mas se relacionam com o próprio ofício teatral. Desde então, as propostas ganharam muitos formatos para possibilitar tanto o acompanhamento de ensaios realizados em teatros, quanto a participação no processo de criação e montagem de um espetáculo. Nas instituições teatrais alemãs os *Jugendclubs* integram jovens, entre 16 e 23

---

<sup>6</sup> Pinkert ressalta que, historicamente, haviam duas vertentes pedagógicas nos teatros alemães, uma associada a Alemanha Ocidental e outra a RDA – República Democrática Alemã. Segundo ela, na RDA a política cultural não investiria muito em projetos pedagógicos de natureza artístico-prática com crianças, jovens e adultos, apesar de existir um movimento intenso de teatro amador. Por outro lado, os teatros da Alemanha Ocidental se destacavam com estes projetos, já no início dos anos 1970, como se percebe no termo duplamente composto utilizado nos teatros: mediação do teatro e mediação com teatro (*Vermittlung von Theater und Vermittlung mit Theater*) (2014:29-30).

<sup>7</sup>Deutscher Bühnenverein foi fundado em 1846 em Oldenburg e é uma das mais antigas e maiores associações teatrais do mundo. A organização atua nos campos artístico, legal, organizacional e político relevantes para os teatros e orquestras. Bem como, entende o papel da arte e cultura como fulcral no desenvolvimento do ser humano, por isso investe em ações para refletir sobre os rumos e a importância social do teatro, dança e música na atualidade, dentre outros. Para mais informações: <http://www.buehnenverein.de/de/1.html>



anos, numa proposta de criação cênica. Esses “clubes” são coordenados pela equipe de pedagogia teatral da instituição, que organiza e propõe essa aproximação entre os jovens e a prática teatral. Durante o processo de criação, os *Jugendclubs* podem receber visitas e o acompanhamento de atores profissionais ou estudantes e dramaturgos residentes no teatro. Dessa forma, aumentam as perspectivas dos jovens para o fazer teatral, e podem chegar a exercer uma orientação profissional dentro desse campo. Em alguns *Jugendclubs* os jovens são selecionados a partir de um *casting*, o que já ressalta certo aspecto profissionalizante, enquanto em outros não há uma pré-seleção dos participantes. Pinkert chama a atenção para o exemplo do Teatro Maxim Gorki em Berlim que criou clubes teatrais para a terceira idade e, assim, abriu uma nova perspectiva para a prática pedagógica, que não precisaria orientar-se apenas para um grupo de jovens. Como veremos no próximo capítulo, o departamento de pedagogia do teatro do Schaubühne abre espaço para que participantes de diversas idades tenham a oportunidade de participar de um processo de montagem teatral.

Em seguida, Pinkert nos fala da dimensão imanente da mediação teatral que comporta em si a dimensão interna e se coloca como núcleo central das reflexões sobre a mediação teatral contemporânea, por estar focada na encenação, no evento teatral e na recepção do público, ou seja, reitera a importância dada ao desenvolvimento das competências receptivas do espectador. Nessa perspectiva, são elaboradas propostas utilizadas antes ou após a apreciação de um espetáculo que visam o desenvolvimento da percepção do espectador, a preparação para as formas teatrais do evento específico e para despertar a curiosidade dos espectadores. Pinkert esclarece que essas ações geralmente se concentram na parcela do público considerada como “não habituada” ao teatro, na maioria dos casos, crianças e jovens.

A função da mediação teatral em sua dimensão imanente se refere a “formação das capacidades receptivas” do público, a criação de uma escola do espectador ou alfabetização estética. Pinkert se baseia na proposta de alfabetização estética cunhada por Klaus Mollenhauer. Este autor afirma que inúmeros significados podem ser atribuídos a uma imagem, significados esses que também estão associados ao contexto histórico e social no qual a imagem foi criada. A compreensão desses (e outros) significados, porém, só é possível se o leitor detém um amplo vocabulário e conhece previamente essas informações, ou seja, se uma imagem pode dizer mais que mil palavras, a compreensão do interlocutor está diretamente ligada ao conhecimento prévio associado às mesmas. A tese de Mollenhauer

como prática pedagógica-artística reflexiva se relaciona com as teorias de comunicação<sup>8</sup> e conceitos da semiótica teatral. Por isso, a dimensão imanente da mediação teatral se relaciona com os preceitos da semiótica teatral e se concentra sobre uma encenação específica, entendida como um texto composto de diferentes signos destinado e recebido pelo espectador. Na lógica dessa proposta o prazer do entendimento estético está vinculado à leitura e compreensão desses signos (Pinkert, 2014: 36).

Entretanto, mais do que tornar legível ou transmitir conhecimentos de maneira hierárquica para espectadores habituados ou não-habituados a experiência teatral, o foco dessas estratégias estaria na necessidade de salientar o compromisso de comunicação vivenciada durante o evento teatral, entre palco e plateia: “isso significa, que o espectador deve adquirir competências para poder interpretar a obra de arte a partir da sua experiência, para que assim ela possa reverberar em sua vida cotidiana” (Pinkert, 2014: 36). Dessa forma, a alfabetização estética articulada com o aprimoramento das competências receptivas do espectador para a linguagem teatral, realça a importância de desenvolver trabalhos com o público antes ou após os espetáculos que se direcionam para a compreensão dos signos empregados em uma encenação específica e para a clareza sobre a temática e os personagens apresentados. Pinkert reforça que mesmo que o princípio semiótico na mediação teatral se limite a diferenciar os participantes em especializado (*Expert*) ou não-especializado (*Nicht-Expert*) e se direcione para uma alfabetização geral ou específica, ela não deve ser comparada a uma forma de mediação verbal. Como compreende as diferenças entre os métodos discursivos e intuitivos nas propostas pedagógicas realizadas antes ou após o espetáculo, Pinkert afirma que essas propostas deveriam se desenvolver especificamente no âmbito da pedagogia teatral, pois esses profissionais estão aptos a trabalhar com técnicas criativas e jogos que objetivam uma compreensão associativa e emocional (2014: 37).

Como veremos a seguir no estudo de caso alemão, o departamento de pedagogia do teatro no Schaubühne aplica workshops de introdução ao espetáculo para diferentes grupos. Como ressaltado por Pinkert, as instituições teatrais alemãs têm investido nos últimos trinta anos em propostas de introdução ao espetáculo, que objetivam despertar o interesse para a

---

<sup>8</sup> De acordo com Anne Ubersfeld, o processo de comunicação no teatro é constituído por um conjunto de signos articulados em dois sub-conjuntos: o texto T e a representação R. Esses signos se inserem num processo de comunicação e constituem uma mensagem. Esse processo é complexo e obedece as leis da comunicação: “Emissor (múltiplos): autor + diretor + técnicos + atores. Mensagem: T + R. Códigos: código linguístico + códigos perceptivos (visual e auditivos) + códigos socioculturais + códigos espaciais (espaço cênico, lúdico, etc, que codificam a representação em um momento dado da história). Receptor: espectador (es), público” (1989: 29).

temática do espetáculo, atentar à multiplicidade e à ambiguidade de significados suscitados no evento teatral, utilizar jogos teatrais e exercícios criativos para que os espectadores percebam as decisões estéticas da equipe de produção do espetáculo e despertar a curiosidade dos participantes pela encenação (Pinkert, 2014: 37).

Pesquisas voltadas para a sistematização de metodologias de trabalho para a formação do espectador ainda são escassas. No geral, os pesquisadores e pedagogos reforçam que o objetivo de tais ações não é explicar ou simplificar o espetáculo que será assistido, mas antes consciencializar e sensibilizar o espectador para as características ou temática de uma encenação particular. Como foi apontado por Pinkert, alguns modelos mais recentes desses *workshops* de introdução ao espetáculo que buscam essa sensibilização do espectador apostam numa relação de confronto entre os signos teatrais próprios de uma encenação e as sensações do participante. Esse procedimento é associado à dimensão psicofísica dos processos de educação estética, que nos *workshops* de introdução ao espetáculo incluem o aspecto da sensibilização aos signos estéticos e com isso objetivam a experiência estética do participante (2014:38).

Entretanto, Roth-Lange afirma que a concepção dos *workshops* de introdução ao espetáculo devem ser pensados com cautela, para que os participantes e futuros espectadores não deixem de ser surpreendidos pela encenação e possam descobrir novos aspectos para serem assimilados pós-espetáculo. Para ela, é importante que os *workshops* de introdução ao espetáculo, ao utilizar formas estéticas específicas de uma encenação, propiciem a aproximação e familiarização do espectador com os elementos do espetáculo ao experimentar essas formas, mas sem revelar como elas serão, posteriormente, utilizadas e organizadas em cena. De qualquer forma, é inegável o grande potencial desses *workshops* que convidam estudantes e público do teatro para um exercício prático com jogos teatrais, trabalho de personagens, improvisação de cenas, reflexões sobre o tema do espetáculo e de algumas características estéticas da encenação. Acreditamos que a crítica de Roth-Lange atenta para a fronteira tênue em qualquer ação realizada antes ou depois do evento teatral, que pode ser tendenciosa e direcionar o olhar e a interpretação do espectador, ao invés de desenvolver sua percepção para particularidades, despertar a sua curiosidade e incentivar sua autonomia crítica (2012: 11).

As ações articuladas após o espetáculo também são classificadas dentro da dimensão imanente da mediação teatral. Pinkert ressalta que, o departamento de pedagogia pode ser responsável por elaborar materiais didáticos para os professores (no caso de grupos escolares)

incorporando referências ao texto dramático e a encenação, informações sobre o processo de criação e uma parte didática com exercícios, sugestões de atividades e debates para a sala de aula. Apesar dessa proposta parecer ser direcionada na sua dimensão prática somente a grupos escolares pode apresentar resultados significativos nesse processo de qualificação de espectadores ainda não habituados ao teatro.

Outra estratégia utilizada são as conversas sobre o espetáculo, que podem ser divididas em dois grupos: conversas com o público realizadas logo após a apresentação do espetáculo no teatro conduzidas pelo diretor, dramaturgo ou atores, e conversas realizadas nas escolas coordenadas pelo departamento de pedagogia teatral da instituição. O desafio das conversas talvez se encontre na responsabilidade de fruir um diálogo com os espectadores que não se limite ao “certo ou errado”, mas que possibilite uma análise e novas descobertas sobre o espetáculo e torne o espectador consciente da situação vivida na sala de teatro (2014:40-41). Outro problema a ser considerado é como tornar essas conversas atrativas para o público iniciante. Que recursos poderiam ser implementados? Por exemplo, sabemos que essas conversas só acontecem quando o público decide aceitar a oferta, mas a sua permanência além do interesse pessoal depende de outros fatores, como: acessibilidade, horário, transporte público, entre outras, e por outro lado, os atores que precisam necessariamente de participar desse diálogo, e muitas vezes consideram essa ação tediosa e desnecessária, pois as perguntas ficam restritas ao senso comum, como: mas como é beijar em cena? É fácil conseguir chorar? O que você sente naquele momento do espetáculo? Essas conversas poderiam ser mais atrativas e instigantes se ao invés de estarem reduzidas ao grupo e ao diretor teatral pudessem convidar terceiros para realizar uma mediação entre a (s) temática (s) chave (s) do espetáculo, e alargar assim a discussão entre teatro e sociedade.

A última dimensão da mediação elencada pela autora é denominada de externa e comporta todas as dimensões anteriores. Segundo ela, essa dimensão externa reflete o desejo de transformação da instituição teatral e a busca pela adesão de novos grupos de espectadores. Como ela faz uma análise muito específica para o panorama teatral alemão e pensa a criação de um “teatro municipal do futuro” (*Stadttheater der Zukunft*), vamos tentar adaptar estas reflexões a um âmbito mais geral. Essa é a dimensão que amplia a perspectiva do trabalho do pedagogo teatral, na medida que ele não fica limitado a desenvolver ações pedagógicas com os espectadores, mas pode avançar na criação de outras formas de aproximação do público. Por exemplo, com a utilização de inquéritos sobre que tipo de atividades são procuradas pelo público, que tipo de espetáculos eles desejam ver nos palcos, para serem utilizadas como base

e incluídas nas programações do teatro, e que poderiam sugerir inclusive novas atividades de formação para o público. Esse exemplo pode se enquadrar na ideia de um modelo de observação participativa (*Teilhabe*), no qual o departamento de pedagogia teatral atua no intuito de propiciar a abertura e novas relações entre a instituição e o público. O outro modelo descrito é o de participação ativa do público (*Teilnahme*), no qual o espectador participa de projetos artístico-pedagógicos, com foco no processo e com a apresentação pública dos resultados dentro da instituição, suprimindo as diferenças entre o ator e o espectador participante.

Esses modelos de participação pretendem promover a abertura das instituições teatrais para novos públicos, bem como a retomada de relações mais significativas com seus espectadores e o estabelecimento de novas parcerias.

### 1.3 EM FOCO: NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

*“Our relationship with art needs to be rethought, restructured and replaced” (Krause, 2015: 13).*

Como visto anteriormente, a dificuldade e a falta de preparo do público para dialogar com a arte contemporânea, ou a arte em geral, revela a urgência na criação de projetos para suprimir essa lacuna, isto é, não se trata somente de facilitar o acesso do público ou de uma questão de *marketing* das ofertas culturais. Nessa investida dos artistas e das instituições em repensar, reconstruir e reconectar a relação entre as expressões artísticas e a comunidade, que a noção de participação ganha o papel principal na cena.

O estudo realizado pela Fundação James Irvine aponta que a baixa qualidade dos atuais programas de educação artística está diretamente relacionada ao despreparo dos jovens que se aproximam da produção artística profissional, ou seja, o sistema de educação artística não prepara o público para o visitar museus ou ir ao teatro com a mesma qualidade que fazia há vinte anos. Segundo a Fundação, é nesse ambiente desafiador que a flexibilidade e a criatividade na programação se vão tornar fundamentais para a sobrevivência das instituições e organizações artísticas. Artistas, curadores e administradores devem se unir rapidamente para acolher a diversidade de preferências e formas para engajar a atual e futuras gerações. É

por meio da participação que encontraremos uma reconciliação entre a arte e o público (Brown/Novak-Leonard, 2011: 13).

A pesquisa da Fundação James Irvina cria cinco categorias vinculadas aos modos de recepção (*spectating*, *enhanced engagement*) e formas de participação do público (*crowd sourcing*, *co-creation*, *audience as artist*). A primeira categoria (*spectating*), o espectador observa e apesar realizar um intercâmbio emocional ou intelectual com a obra, não interage ou interfere diretamente nela. O seu *feedback* se efetua por meio dos aplausos, risadas e outras reações espontâneas. A segunda categoria (*enhanced engagement*), envolve os programas educativos propostos pelas instituições e pelos artistas para favorecer uma troca profunda e significativa entre os espectadores e as experiências artísticas. Esses programas estimulam as capacidades intelectuais e, geralmente, não incluem a expressão criativa dos espectadores, por isso se situam como que num espaço de recepção.

Nesse estudo, o domínio participativo começa quando o espectador pode contribuir na criação de uma obra ou se envolver em um projeto artístico, ambos, normalmente, orientado por um profissional. A terceira categoria contribuição colaborativa (*crowd sourcing*), o artista é desafiado a encontrar modos de incorporar a contribuição do público ou dos membros de uma comunidade em suas obras. A quarta categoria co-criação (*co-creation*), o espectador é diretamente envolvido na apresentação ou no processo de criação de um espetáculo<sup>9</sup>. Essa prática é mais recorrente nas artes performativas que nas artes visuais, com exceção de obras realizadas em espaços públicos que possibilitam ao observador ou passante interagir com a obra de uma forma única. Os programas com teatro, dança, música e contação de histórias podem envolver os participantes mais facilmente num projeto artístico co-participativo exemplar. Os projetos envolvem artistas profissionais que trabalham em parceria com membros de uma comunidade entre outros grupos.

O estudo reforça a linha tênue entre suscitar a co-criação do espectador e interagir com o espectador, isto é, em alguns espetáculos como os atores interagem repetidas vezes com o público podem como consequência resultar numa co-criação. Na última categoria (*audience as artist*), o espectador se insere num projeto artístico como criador, artista, performer. Mesmo que sejam orientados por um profissional da área, o processo de criação depende da

---

<sup>9</sup> O espetáculo *By Heart*, de Tiago Rodrigues, que convida dez espectadores para compartilharem a cena com o performer pode ilustrar uma forma de co-criação. Hannah Rudman afirma que a co-criação ainda não é o espaço para perda de controle, mas antes uma nova forma de “organização porosa”, uma imagem para uma livre troca das energias criativas entre as instituições artísticas [e os artistas] e seus públicos (*apud* Brown, 2011:18).

entrega e do envolvimento de todos os participantes. Esses trabalhos nem sempre são idealizados para a apresentação pública, sendo que o processo é mais importante que o produto. A ideia de um *work in progress* parece intrínseca a essa estratégia, um formato bastante difundido na arte contemporânea (Brown, 2011: 18-19).

Por fim, as propostas descritas no domínio da participação podem suscitar diferentes níveis de interatividade e controle criativo entre os participantes e a arte, e foram categorizados pelo estudo como curatorial, interpretativo e inventivo. No nível curatorial, os participantes exercitam as capacidades de seleção e escolha, edição, organização, e ao mesmo tempo desenvolvem suas habilidades e conhecimentos artísticos do público; por exemplo, a realização de inquéritos com o espectador ou envolvê-lo num processo (informal) de curadoria ajuda-o a elaborar seu julgamento estético e um discurso sobre suas preferências artísticas. O segundo nível interpretativo destaca os aspectos performativos e criativos do espectador, seja ao participar de um trabalho artístico já existente ou de um processo criativo com outros artistas e a comunidade. O nível inventivo, propõe o engajamento do espectador num processo de criação inovador e autoral (Brown, 2011: 20).

### **1.3.1 Formas de Participação no Teatro**

Seitz (2012) empresta, a partir da investigação da Fundação James Irvine, as definições que diferenciam os modos de recepção e estratégias de participação apresentadas acima, mas articula e recriando-as para o âmbito teatral. Retrataríamos abaixo as estratégias mantendo a mesma estrutura utilizada pela autora:

1. Mental/Intellectual/Observação (*spectating*): sugere a participação interpretativa ou intelectual do espectador, e a recepção do espetáculo, na forma de um produto artístico acabado, a produção de sentido é silenciosa e ocorre através da visão e da audição. A leitura do espetáculo se realiza no plano mental, dos pensamentos e da criatividade imaginativa. Exemplos: apreciação de espetáculos contemporâneos com a efetivação de um ato interpretativo, por meio da livre associação entre os fragmentos do espetáculo e referências pessoais;
2. Comunicativa: atividades mediativas utilizadas antes ou após os espetáculos, engajamento do espectador na programação, essas propostas, na maioria das vezes, são discursivas e não envolvem a expressão criativa. Exemplos: atividades de

introdução ao espetáculo, conversas com o público, participação na organização da programação da instituição e também na seleção de espetáculos;

3. Participação colaborativa: participação do espectador no processo de criação artístico através do compartilhamento de informações ou contribuição de materiais. Exemplos: através de entrevistas, materiais biográficos ou históricos, objetos pessoais, etc;
4. Co-criação: engajamento criativo do espectador num projeto artístico teatral ou num espetáculo, na maioria das vezes, orientado por um profissional do campo teatral, há o envolvimento e trabalho em conjunto entre atores profissionais e não-profissionais. Exemplos: através de remontagens de textos clássicos com atores não profissionais, que apresentam a si mesmos, através de espectadores que de forma consciente ou inconsciente participam de um espetáculo (ou performance), através da participação casual num espaço público em virtude de um estímulo ou discurso;
5. Criação coletiva: o grupo determina (em geral) a forma e o conteúdo que será trabalhado, inversão completa dos papéis de espectador/público para produtor, cooperação e organização sem hierarquias, priorizam-se as dimensões social, comunicativa e subjetiva, da mesma forma que o processo em detrimento do produto ou obra artística. Exemplos: através de processos de montagem, através de trabalhos performativos, nos quais o procedimento artístico não tem mais a função representativa, mas a performance produz sua própria realidade (Seitz, 2012:5-6).

Para Seitz, ao contrário do estudo da Fundação James Irvina, a noção de participação no teatro apresenta um panorama ampliado. Se como participação entendermos somente o envolvimento físico e criativo do espectador/participante, como aponta o estudo anterior, somente as duas últimas categorias poderiam ser consideradas dentro da esfera de participação ativa. Já que através da co-criação e da criação coletiva que os participantes utilizam suas capacidades expressivas e criativas, e algo será efetivamente apresentado para um público. As outras estratégias ficariam vinculadas aos modos de recepção que consideram a presença física do espectador e sua participação no jogo, sem abrir espaço para uma participação corporal criativa. Entretanto, discussões sobre uma oposição entre olhar e agir já foram largamente debatidas, e hoje entendemos que o olhar do espectador no teatro é uma



ação<sup>10</sup>. De acordo com isto, Seitz sugere que estas categorias deveriam sugerir um aumento gradual das intensidades participativas do espectador, isto é, num sentido mais amplo as três primeiras categorias podem ser entendidas como participação (Seitz, 2012). E nesse caso, as estratégias poderiam ser relacionadas com os modelos criados por Pinkert de observação participativa (*Teilhabe*) e participação ativa (*Teilnahme*). As três primeiras categorias poderiam ser associadas à ideia de uma observação participativa (ou participação externa) do espectador. Enquanto as categorias de co-criação e criação coletiva se enquadrariam na ideia de uma participação ativa, por meio processos criativos com os participantes.

Dois anos após a publicação do artigo que listava e relacionava as formas de participação no teatro, Hanne Seitz (2014) publica *Permanecer espectador, ser performer, vir a ser público... Modos de Participação*<sup>11</sup>. Como a autora afirma, a paisagem teatral se alterou radicalmente nos últimos anos, e se até o início desse século ainda era impensável (ou inaceitável) que um espectador invadisse o palco dando asas ao desejo de participar do espetáculo, hoje vamos ao teatro para assistir a não-atores – ou *Experts* termo utilizado pelo grupo Rimini Protokoll – apresentarem no palco as suas próprias vidas; participarmos de uma proposta cênica ao caminhar pela cidade com fones de ouvido, e enquanto somos direcionados por uma voz desconhecida, descobriremos caminhos nunca percorridos e vivenciarmos narrativas de forma solitária, criando o nosso próprio espetáculo ao mesmo tempo que nos tornamos um espetáculo para os outros; convidamo-nos a entrar na casa de um desconhecido para participar de um espetáculo do qual nos tornamos co-criadores. Esses são alguns exemplos de propostas que utilizam a co-criação como forma de criar novos formatos e conteúdos, e expandir nossa percepção dos caminhos trilhados hoje pela arte teatral. Como afirma Seitz, participação se tornou uma palavra mágica para o teatro e a instituição.

Segundo Seitz, os teatros alemães começaram a apostar em programações novas que parecem não depender mais, exclusivamente, da energia do ator e do diretor (da encenação); com isso introduziram uma mudança e expansão nas propostas para atrair e fidelizar novos públicos. A programação mensal procura selecionar (montar) espetáculos irreverentes, com

---

<sup>10</sup> A dissociação entre olhar e passividade já foi largamente discutida, Lichte e Rancière concordam que o ato de olhar é em si uma ação. Lichte (1997) afirma que o teatro pós-moderno tem a possibilidade de reconhecer o espectador como espectador, já que aqui o ato de olhar é considerado também como um ato criativo, dando nascimento a identidade do curioso (espectador). Rancière (2010) afirma que é preciso reconhecer a atividade própria e autônoma do espectador, e que sua emancipação começa quando se cessam as oposições entre olhar e agir. Pois o espectador de seu lugar observa, seleciona, relaciona, compara e interpreta aquilo que experiencia. O teatro é para ele, uma comunidade de contadores e tradutores.

<sup>11</sup> Tradução livre: *Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein. Modi der Partizipation.*

temáticas atuais e inovações estéticas para surpreender o espectador, além disso, as instituições têm investido numa programação paralela com atividades distintas, como: performances 24 horas, conversas com o público, leituras dramáticas, noites de cinema, concertos, festas, instalações, oficinas, eventos na rua, seminários, palestras, conferências científicas, dentre outras. Uma programação com espetáculos, conversas e oficinas exclusiva para o público infanto-juvenil também é uma via crescente entre as instituições teatrais. Essa mudança de paradigma amplia consideravelmente o campo de atuação da instituição teatral, do mesmo modo que sinaliza a necessidade de contar com uma equipe preparada e atenta para criar e articular novas estratégias de participação. Produtores, iluminadores, sonoplastas, cineastas, pedagogos teatrais, mediadores, acessores de marketing, curadores, gestores de eventos, entre outros, se aproximam de atores, diretores e dramaturgos a fim de construir novos pilares de sustentação para a instituição (Seitz, 2014: 80). No entanto, esta mudança pode ser observada também em outros países, ou seja, a ampliação da programação e a oferta de novas atividades organizadas pelas instituições teatrais já se mostram como um fenômeno intercultural e não somente alemão.

A abertura das instituições para alternativas na programação possibilita a utilização do espaço teatral para fins diversos, e atraem assim novos públicos. Nesse sentido, os artistas procuram formas de criar “cumplicidades temporárias” com esses participantes, se ocupando com a pergunta: “Como afinal queremos viver no futuro?”. Seja através de processos colaborativos com a comunidade ou da abertura da programação com eventos diferenciados, tudo parece girar em torno de como podemos nos comunicar, mediar e representar diferentes concepções e percepções do mundo através da arte. A chamada para a participação reflete o desejo pela democratização da arte, porque ao criar esses espaços de comunicação torna cada vez menores as diferenças entre arte e prática social, performances artísticas e cotidianas, arte erudita e popular (Seitz, 2014: 81-82).

Contudo, nem tudo são flores no mundo da participação, e muitos pesquisadores já mostram os espinhos inerentes a esta estratégia. Segundo eles, a participação tem menos haver com o esvaziamento das salas teatrais ou o desinteresse do público jovem pela arte, mas sim com a precariedade das oportunidades educacionais e profissionais de uma classe considerada desfavorecida e marginalizada. As falhas e discordâncias encontradas em alguns desses processos participativos (principalmente, aqueles que trabalham com grupos marginalizados) que precisam ser levados em consideração. A participação não pode ser encarada como um prêmio de consolação ao dar voz a esses grupos, porque assim só reforçará a sua condição de

“excluídos”. Essas contradições precisam observadas para que os modelos de práticas participativas encontrem metodologias de trabalho de acordo com seu objetivo primordial (Seitz, 2014: 82-83).

#### 1.4 PANORAMA TEÓRICO

Este capítulo englobou conceitos e posicionamentos de teóricos sobre os procedimentos associados a formação de espectadores e de públicos para o teatro. De acordo com o pensamento de Desgranges (2003), estratégias que promovam apenas o acesso físico do público ao teatro não apresentam resultados satisfatórios, uma vez que esta ação isolada não é suficiente para que o espectador crie um vínculo afetivo com esse espaço. Por isso, ele defende a criação de uma pedagogia do espectador. No seu entendimento, procedimentos para a formação do espectador, além de facilitar o acesso físico aos espaços teatrais, se preocupam em facilitar o acesso linguístico do espectador ao espetáculo, com o uso de metodologias artístico-pedagógicas que capacitem o espectador a dialogar criticamente com o produto artístico.

Procedimentos artísticos e pedagógicos e outras ações que pretendem aproximar ou qualificar o espectador são considerados dentro do conceito de mediação teatral. A maioria dessas ações tem sido desenvolvidas e aperfeiçoadas, principalmente, dentro do contexto institucional. Verificamos ainda a existência de um amplo debate sobre que conteúdos devem ser mediados, os tipos de metodologias aplicadas e quem deveria executar esse trabalho.

À luz das experiências práticas desenvolvidas no contexto teatral institucional alemão e de preceitos teóricos, Ute Pinkert encorpora três dimensões inerentes ao conceito de mediação teatral. A dimensão interna da mediação se relaciona com o trabalho do ator e, em tese, tudo que se relaciona com o processo de montagem teatral. Essa dimensão pode ser associada aos projetos de montagem e artísticos com crianças, jovens e adultos, e ao contato desses grupos com a observação de ensaios de *ensembles* profissionais. A dimensão imanente da mediação se volta para a encenação e o evento teatral. Os procedimentos são empregados antes ou após a apreciação do espetáculo, e visam a alfabetização estética do espectador para a compreensão dos signos e da temática do espetáculo. A dimensão externa da mediação abarca as duas dimensões anteriores e compreende a interação entre as condições socioculturais de acesso e outras premissas gerais das instituições teatrais, não ignora as diferenças

socioculturais entre o produtor teatral e as camadas de público e investe no desenvolvimento de uma “pedagogia do público”; essa dimensão engloba as novas formas de participação como participação ativa (*Teilnahme*) e observação participativa (*Teilhabe*) (Pinkert, 2014:27).

Verificamos que nos últimos anos estratégias participativas têm-se desenvolvido dentro das instituições e no trabalho de artistas, como uma alternativa ao crescente desinteresse e distanciamento do público. No âmbito teatral, esta estratégia se traduz de diferentes formas, mas a fundo pode ser verificada como inerente a própria recepção teatral. Mesmo assim novos projetos artísticos, novos modos de relação com o espectador e diferenciadas atividades na programação dos teatros se apresentam hoje como um reflexo desta ideia.

Com a revisão do material bibliográfico tentamos perceber diferentes pontos de vista lançados aos procedimentos que tencionam angariar novos públicos, formar espectadores e estabelecer novas relações entre a arte, a instituição teatral e a sociedade. Por meio dos estudos de caso que seguem, a segunda parte desta pesquisa pretende encontrar ressonâncias e identificar como essas noções podem ser reconhecidas na prática institucional.

## 2. SCHAUBÜHNE

O primeiro estudo de caso retratado nesta pesquisa são os *workshops* de introdução ao espetáculo desenvolvidos no departamento de pedagogia do teatro do Schaubühne, em Berlim. Como percebemos que a estrutura dos programas de mediação teatral está diretamente relacionada às características e os objetivos da instituição em que se insere, julgamos fundamental, inicialmente, apresentar ao leitor um breve histórico do teatro Schaubühne e alguns dados sobre o seu financiamento. Em seguida, fazemos uma síntese dos projetos desenvolvidos atualmente pelo departamento de pedagogia do teatro no Schaubühne. Após situarmos o leitor no contexto dessa instituição teatral, apresentamos o estudo sobre a metodologia dos *workshops* realizado durante um estágio de dois meses junto à equipa do departamento de pedagogia do teatro. Essas reflexões incluem a descrição da participação no processo de concepção de um *workshop* de introdução ao espetáculo e a sua aplicação prática, bem como outras descrições de *workshops* serão integradas nesta parte, dos quais apenas participei como convidada, seguidos das descrições dos espetáculos para ilustrar diferentes formatos de *workshops* e tentando identificar pontos de contato com a encenação. Pensamos ser importante ressaltar que todas as descrições dos trabalhos práticos nos *workshops* são realizados de uma perspectiva ativa e participante, já que a coordenadora do departamento julgou ser mais interessante nossa integração com o grupo durante a atividade.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO

Berlim Ocidental, 1962. Jürgen Schittlhelm criou um grupo de teatro livre que, surpreendentemente, encontrou um espaço disponível para ensaios e apresentações em Kreuzberg. Sob o nome de *Schaubühne am Halleschen Ufer*, a instituição surgiu na cena berlinense, nesse oásis de subvenção da ainda jovem República Federal Alemã: “Berlin leistet Kultur ohne zu wissen, wohin die Reise geht”<sup>12</sup> (Tölke, 2014:96), como um teatro fora da cena tradicional. Jürgen Schittlhelm, além de curso superior em Estudos de Teatro, não

---

<sup>12</sup> Tradução livre: “Berlim produz cultura sem saber exatamente, qual é o destino dessa viagem”.

possuía nenhum conhecimento de palco ou direção teatral. As experiências teatrais da época almejavam romper com as convenções, a dramaturgia aristotélica e a tradição teatral clássica para, sobretudo, alcançar e renovar as relações entre palco e plateia.

Em 1970, Peter Stein integra o Schaubühne e dá início a uma nova fase, com novas formas de organização e cooperação artística na instituição. As decisões internas, seleção de textos dramáticos para compor a programação eram decididas em assembleia, sendo que todos os funcionários tinham direito de voto. Essa forma de organização política e democrática estava refletida na programação do teatro, que já nos anos 1970 era considerado um dos mais renomados teatros da Alemanha (Ocidental). Na época, o chamado estilo Schaubühne (*Schaubühnen- Stil*) remetia ao tratamento cuidadoso e psicologicamente preciso dos textos e da literatura universal, que integravam obras clássicas e contemporâneas. A programação variada do teatro incluía desde a remontagem de clássicos gregos até a montagem de textos de novos dramaturgos da época como Peter Handke e Botho Strauss.

Em 1981, a sede do Schaubühne se desloca para o antigo cinema projetado pelo arquiteto expressionista Erich Mendelsohn em Charlottenburg, área nobre da cidade. Passa a ser denominado como Schaubühne am Lehniner Platz, e conta com três salas de espetáculos A, B e C, e mais uma sala estúdio localizada em outro prédio. A reforma do prédio foi realizada entre 1978 e 1981 pelo arquiteto Jürgen Sawade. Seu projeto transformou o teatro num dos mais modernos da Europa e possibilita a combinação das salas A, B e C de variadas formas, que podem formar juntas uma única grande sala ou serem utilizadas separadamente ao mesmo momento. Essa mobilidade facilita aos projetos cênicos diversas concepções espaciais para os espetáculos, desde o espaço tradicional a italiana, teatro de arena, ópera com espaço para orquestra, um anfiteatro ou um palco Kabuki, tudo é possível.

Peter Stein sai do Schaubühne em 1985, e os diretores Klaus Michael Grüber, Luc Bondy e Robert Wilson permanecem na instituição até o final dos anos 1990. Entre 1999 e 2004, a direção artística do teatro foi assumida por Thomas Ostermeier, Jens Hillje, Sascha Waltz e Jochen Sandig. Essa mudança promove uma renovação na dinâmica organizacional e programação da instituição, que reverberou na cena cultural berlinense. Nova companhia de atores, novas propostas na programação, teatro, dança e destaque para dramaturgias contemporâneas, premissas que foram combinadas e desenvolvidas para uma revitalização dos seus projetos artísticos. Em 1999, também foi criado o Departamento de Pedagogia do Teatro na instituição. Entre 2005 e 2009 a direção artística do teatro fica a cargo de Thomas Ostermeier e Jens Hillje, e desde 2009, Thomas Ostermeier assumiu a função de diretor

artístico sozinho. O Schaubühne se posiciona como um laboratório, um espaço para experimentação, continuidade e quebra das convenções. Nesse espaço a cena contemporânea dialoga com outras disciplinas como a arquitetura, as artes visuais, música, literatura e cinema. A alta qualidade artística dos espetáculos realizados, as cooperações internacionais e os investimentos em estratégias educativas tornam a instituição um espaço singular e uma referência na cena teatral alemã e mundial.

O tema financiamento é sempre maçante no campo das artes e políticas culturais. Entretanto, nesse ponto a Alemanha pode ser considerada um paraíso para as artes, todos os anos cerca de 1,6% da arrecadação anual é destinada para artes e cultura<sup>13</sup>. A cidade de Berlim repassa 1,9% da arrecadação para projetos em arte e cultura, fora isso 1,2% para teatros e óperas, sendo que 0,7% se destinam aos teatros. Se traduzirmos a porcentagem em euros, só em 2014 a cidade de Berlim repassou 18 milhões de euros para teatros e óperas, sendo que cerca de 20 a 25% foram destinados ao Schaubühne, e mesmo que o teatro consiga suprir um terço dos próprios custos continua a receber mais subsídios que outros teatros berlinenses. A Alemanha investe há muito tempo em diretores e montagens teatrais altamente qualificadas, e o fato das instituições não dependerem de financiamento privado para o desenvolvimento de projetos artísticos institui uma diferença crucial em detrimento a outros países. Para Thomas Ostermeier, é essa condição que mantém o sucesso do teatro alemão, por meio de propostas e inovações estéticas e, também, por se posicionar como um espaço cultural democrático que reflete os problemas da sociedade, fazendo-a encarar suas próprias contradições. Por isso, o investimento público em arte e cultura jamais deveria ser considerado um luxo (Tölke, 2014; Ostermeier, 2011).

### **2.1.1 Departamento de Pedagogia do Teatro<sup>14</sup>**

Em 1999, em consonância com as inovações propostas pelo novo grupo que assumiu a direção artística do teatro, o Schaubühne foi a primeira instituição teatral em Berlim a criar o

---

<sup>13</sup> Apesar de parecer um número baixo o livro *Der Kulturinfarkt: Vor Allem Zu Viel Und Überall Das Gleich*, lançado em 2012, faz uma crítica ao sistema de subsídios alemão para artes e cultura. O livro propõe que a cultura alemã está doente e ainda não percebeu que o antigo ideal “cultura para todos” falhou, sendo que todas as instituições e produções artísticas continuam a privilegiar uma pequena parcela da população. O livro sugere um corte pela metade nos subsídios e no número de instituições culturais existentes no país: de 6.300 para 3.200 museus, 140 para 70 teatros públicos e 4.000 bibliotecas.

<sup>14</sup> As informações apresentadas nessa subsecção foram retiradas do *site* do teatro Schaubühne, na secção de pedagogia teatral. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/seiten/theaterpaedagogik-loslegen.html>

seu próprio departamento de pedagogia do teatro. Uta Plate<sup>15</sup> era responsável pela coordenação e o desenvolvimento de projetos no setor, que hoje avançam sob a orientação de Wiebke Nonne. Desde 1999, o departamento promove atividades e projetos em cooperação com escolas, o público e a comunidade internacional. A ampla gama de propostas em progressão atualmente podem ser interpretadas como um resultado positivo, e de aumento significativo do interesse e participação do público, das escolas e outros parceiros. Para elucidar essa ideia, será lançado a seguir um olhar panorâmico sobre as ações empreendidas pelo departamento.

O departamento de pedagogia do teatro possui dois clubes teatrais abertos a participação do público. *Die Polyrealisten* objetiva a criação de um espetáculo a partir de um tema ou texto teatral específico em encontros semanais com o grupo, que é formado por interessados com ou sem experiência teatral a partir dos 18 anos de idade. A apresentação do espetáculo integra a programação oficial do teatro, e acontece na sala estúdio do Schaubühne nos meses de maio e junho. Experiências pessoais, jogos de improvisação, textos ficcionais e autobiográficos são alguns dos elementos utilizados nesse processo de criação. *WG*<sup>16</sup> *Schaubühne – Eine Werkstattgruppe mit Jugendlichen* também objetiva a criação coletiva de um espetáculo que integrará a programação oficial do teatro, por meio de pesquisas, jogos teatrais e materiais artísticos. O grupo é aberto a jovens entre 16 e 20 anos. No primeiro semestre são realizados *workshops* mensais, e a partir do segundo semestre os encontros são semanais. Todos os anos são abertas novas inscrições para a participação em ambos projetos, novos participantes e temáticas selecionadas para os processos de criação. Isso não impede que os próprios integrantes do grupo se organizem de forma autônoma, continuem a trabalhar e fazer apresentações fora das paredes do Schaubühne. Ambas as propostas são coordenadas pelos pedagogos teatrais e podem contar com o auxílio de outros profissionais do teatro para a elaboração dramatúrgica, figurinos, cenários, iluminação, etc. Estes são exemplos claros de propostas participativas ativas (*Teilnahme*) e de criação coletiva, descritas no referencial

---

<sup>15</sup> Ute Plate estudou Pedagogia Cultural na Universidade de Hildesheim. Em 1996, trabalhou no Teatro Nordhausen onde concebeu e coordenou um projeto em cooperação com o Ministério da Justiça de Nordhausen chamado “Teatro no Presídio”. Entre 1999 e 2014, foi coordenadora pedagógica do Schaubühne em Berlim, sendo a responsável pela criação e sistematização dos workshops de introdução ao espetáculo nessa instituição.

<sup>16</sup> WG é muito usado coloquialmente para designar as casas partilhadas na Alemanha, o termo é uma abreviação de *Wohngemeinschaft* que significa, ao pé da letra, habitação partilhada. Existem vários tipos de WG, como: de estudantes, famílias *patchwork*, *queers*, feministas, sem nenhum propósito, entre outras. Podem se caracterizar por tomadas de decisões coletivas. Destacamos que o termo utilizado para denominar esse clube pode despertar o interesse e criar um vínculo afetivo com os participantes, já que todos eles quando deixarem a casa dos pais, irão primeiro habitar uma WG.



teórico. Este procedimento substitui o papel do espectador para criador e performer, que participa de um processo de montagem e junto com a apresentação final pode experimentar todas as nuances inerentes a criação e montagem teatral.

Entretanto, diferente dos exemplos anteriores, o Die ZWIEFACHEN é um grupo teatral que se formou e permaneceu durante quinze anos no Schaubühne sob a coordenação de Uta Plate. Desde 2014, o grupo passou a desenvolver um trabalho independente e hoje trabalha no Podeswill, no centro de Berlim. O departamento continua em contato com os integrantes e oferece todo o apoio necessário, como um trabalho de cooperação entre a instituição e o grupo.

O Schaubühne direciona inúmeras ações às escolas que podem ser descritas como trabalhos de cooperação desenvolvidos em períodos extensos e outras mais independentes, como: os *workshops* de introdução ao espetáculo – que será descrito posteriormente –, *Schüler\*innen als Kritiker\*innen* e as visitas guiadas ao teatro com apresentação da temporada de espetáculos. O *Schüler\*innen als Kritiker\*innen* oferece uma credencial de imprensa (entrada gratuita) ao estudante que pretende escrever uma crítica sobre o espetáculo do Schaubühne para o jornal da escola.

As práticas de cooperação do departamento de pedagogia do Schaubühne com escolas e instituições nacionais e internacionais se configuram em diferentes frentes:

\* *ACT DON'T REACT*: projeto mais recente do departamento, foi criado em parceria com a *Companhia suite-42*. Um sábado por mês, imigrantes/refugiados ou não podem participar de um *workshop* com diferentes artistas. O conhecimento da língua alemã não é pré-requisito para participar da ação, cada participante é livre para se expressar na própria língua materna;

\* *KulTür auf! – Open the Door to Culture!*: uma iniciativa criada pelo JugendtheaterBüro Berlin com o objetivo articular uma discussão sobre novas alternativas para maior integração entre as instituições culturais e a juventude berlinense. Para a conversa são convocados assistentes sociais, a administração dos teatros e das escolas, e jovens. O JugendtheaterBüro Berlin também organiza no outono o Festiwalla – Jugendtheaterfestival –, no qual o Schaubühne também participa;

\* *TUSCH*: um projeto entre teatros e escolas berlinenses foi concebido através do JugendKulturService GmbH e a Secretária de Educação Municipal. Desde 1999, o Schaubühne participa da cooperação, e nesse meio tempo já foi parceiro de diferentes escolas executando com elas diversos projetos teatrais. Atualmente, o Schaubühne e a escola Georg-

Herwegh-Gymnasium estão no segundo ano de trabalho. No primeiro ano, professores, estudantes e funcionários do teatro participavam de *workshops*, visitas guiadas (no teatro e na escola) e outras atividades. No segundo ano, os professores da escola aprendem métodos específicos da pedagogia teatral e, posteriormente, em colaboração com a equipe pedagógica do Schaubühne devem pensar onde e como podem criar um projeto teatral na escola.

\* A cooperação com a escola Thomas-Mann-Gymnasium existe há três anos. Inicialmente, trabalharam no âmbito do projeto piloto *Kulturagenten für kreative Schulen*, sendo que o programa foi estendido com o término do projeto inicial. Nessa cooperação, professores de alemão e suas classes visitam o Schaubühne para participar de *workshops* de introdução ao espetáculo antes da apreciação do mesmo.

Os *workshops* de introdução ao espetáculo integram a programação mensal do teatro e são oferecidos por meio de agendamento e seções isoladas a grupos, cada *workshop* tem duração de de quatro horas. Os agendamentos para grupos escolares, acadêmicos, professores, entre outros, são disponibilizados gratuitamente a partir da compra (em grupo) dos ingressos para o espetáculo, e são necessários grupos de, no mínimo, oito pessoas para que o *workshop* seja concedido. Para as escolas os bilhetes custam 8,50 euros por aluno. Quando o *workshop* está inserido na programação mensal do teatro tem custo de 2,50 euros por pessoa.

Para fins quantitativos, no ano de 2015 (de 06 de janeiro à 14 de dezembro) o departamento ministrou 79 *workshops* com a participação de 2.399 pessoas (entre estudantes escolares, espectadores, universitários, professores, etc), e em 2016 (de 04 de janeiro à 06 de julho) foram 45 *workshops* com 946 participantes. Já qualitativamente, o departamento pretende estabelecer uma parceria com o público e ainda não-público do teatro. A administração não estabelece metas quantitativas a serem alcançadas pelo departamento de pedagogia, que deve apenas assegurar a oferta de *workshops* de introdução ao espetáculo uma vez ao mês na programação oficial do teatro. Fora isso, segundo as coordenadoras a procura pelos *workshops* por diferentes grupos aumenta a cada ano. De certa forma, os *workshops* promovem a abertura da instituição como um lugar de debate, pesquisa, movimento e experiência, transformando a relação tradicional com o espectador que virá a ser seu parceiro nas salas de espetáculo.

## 2.2 WORKSHOPS DE INTRODUÇÃO AO ESPETÁCULO

Espectadores de qualquer idade, com ou sem conhecimentos teatrais, podem participar dos *workshops* de introdução ao espetáculo oferecidos pelo departamento de pedagogia do teatro do Schaubühne. O teatro abre suas portas, ou melhor, suas salas de ensaio para o público e ainda não-público da instituição e, com isso, busca novas formas de aproximação e parceria entre ambos. Roupas confortáveis e disponibilidade para jogar são os requisitos básicos para essa experiência, pois a mediação do espetáculo acontece por intermédio da prática teatral.

Pretendemos esclarecer algumas particularidades encontradas nesse tipo de metodologia de formação de espectadores. Em princípio, poderíamos criar uma ideia preconceituosa sobre os *workshops* de introdução ao espetáculo e reduzi-los (equivocadamente) a uma atividade empregada para explicar ou revelar antecipadamente determinados aspectos do espetáculo. No entanto, essa proposta desenvolvida pelos pedagogos teatrais do Schaubühne (e de outros teatros alemães) pretende aguçar a sensibilidade do espectador, despertar sua criatividade, curiosidade e o pensamento crítico com relação ao espetáculo que será assistido.

Para Uta Plate, os *workshops* tem como principal objetivo transformar os participantes em espectadores especialistas (ou soberanos: *souveränen Zuschauer*). Como exemplo, ela compara o estado de atenção e presença dos grupos escolares que assistem um espetáculo no Schaubühne. Segundo ela, os grupos que participaram anteriormente do *workshop* se mostram mais atentos e concentrados no evento teatral, enquanto integrantes de outros grupos que não passaram por essa introdução se mostram, em geral, mais dispersos e, frequentemente, passam todo o tempo da apresentação a mexer nos *smartphones*. Como os *workshops* de introdução ao espetáculo têm a função de estimular a autonomia crítica dos participantes, associando os aspectos temáticos do espetáculo com suas experiências pessoais, os participantes preparados podem desfrutar da experiência teatral de forma mais prazerosa (Plate, 2012).

A concepção dos *workshops* compreende os aspectos temáticos e o texto cênico de cada encenação específica. Como afirma Uta Plate, há a preocupação de pensar a temática numa perspectiva existencial, pois a assimilação do que é visto no palco, dos dramas e conflitos vividos por determinados personagens e figuras depende das conexões que são estabelecidas no aqui e agora dos participantes (2014: 240). Nos *workshops* são travados confrontos entre a temática central do espetáculo e as experiências individuais dos participantes, e a imaginação,

fantasia e curiosidade dos participantes são incitadas com o uso de jogos teatrais que promovam uma sensibilização para os signos estéticos do espetáculo. Como esse é um trabalho de introdução ao espetáculo só podem ser elaborados próximo ou logo após a estréia do mesmo. O processo de criação do *workshop* pela equipe de pedagogos engloba a apreciação do espetáculo (ou ensaio geral) e a consulta de materiais de apoio, como: os apontamentos do diretor para a concepção do espetáculo, anotações sobre a cenografia, iluminação, figurinos, sonoplastia, dramaturgia, o texto utilizado em cena, e críticas ao espetáculo publicadas após a estréia. A metodologia de trabalho no *workshop* orienta-se para a combinação entre o texto, o conceito cênico e o instante efêmero da performance<sup>17</sup>.

Estruturalmente os *workshops* são divididos em duas partes. Na primeira parte, investiga, provoca inquietações e aproxima o grupo da temática central da encenação, ao mesmo tempo que estabelece uma atmosfera de confiança entre o grupo através de exercícios teatrais e de improvisação. Há logo de início um círculo de apresentação, no qual os participantes são confrontados com uma pergunta existencial criada em consonância com o conflito central do espetáculo. Uta Plate acredita que essa pergunta transporta o espectador diretamente para o conflito fulcral da peça e desperta seus primeiros pensamentos sobre o tema. Além disso, algumas informações básicas sobre a encenação podem ser compartilhadas com os participantes, como: processo de criação, aspectos dramáticos, informações sobre os personagens e o texto cênico. Na segunda parte, são realizados mais exercício teatrais e de improvisação, e é quando o *workshop* atinge o ponto mais alto com uma pequena apresentação ou performance coletiva. A equipe do departamento de pedagogia faz a adaptação do texto utilizado pelo diretor no espetáculo criando pequenas cenas, que serão apresentadas em ordem cronológica e dão uma ideia da linha narrativa do espetáculo. A apresentação total tem duração média de vinte minutos. As transições entre as cenas e a marcação do espaço cênico são delimitadas com o uso de recursos sonoros e de iluminação. No final, em círculo, todos são incentivados a compartilhar impressões pessoais sobre a experiência e, assim, a jornada de trabalho de quatro horas é encerrada.

Quando indagada sobre a importância de encerrar os *workshops* com pequenas performances, Plate alega que essa pergunta remete as relações entre processo x produto discutidas no campo artístico. O foco do *workshop* é instaurar um processo de criação, que

---

<sup>17</sup> O Schaubühne não é o único teatro em Berlim que oferece workshops de introdução para o espetáculo. O Berliner Staatsoper e o Maxim Gorki Theater Berlin também desenvolvem esse trabalho, porém a concepção dos workshops privilegia outros aspectos da obra.

inclui aspectos sociais e temáticos, para chegar ao “produto final”. Assim como o espetáculo só se completa no momento da apresentação, no encontro entre o objeto estético e o público, o *workshop* só se completa com a criação e apresentação de uma pequena performance. Ela afirma, que a criação de um produto é essencial no processo, pois exige algo dos participantes, e ao mesmo tempo que viabiliza uma introdução ao espetáculo promove uma aventura com o próprio fazer teatral (Plate, 2014: 242).

Nos *workshops*, os participantes podem manifestar o seu potencial criativo em exercícios e improvisações teatrais e exercer o papel de espectadores reflexivos. Por meio dos jogos teatrais eles adquirem o domínio da linguagem teatral e ferramentas que, posteriormente, lhes permitirá refinar, como espectador, a forma como percebem e decodificam os signos teatrais. Conjuntamente, quando observam os exercícios e improvisações dos outros participantes incorporam o papel de espectadores. Intervenções e perguntas lançadas aos participantes após cada improvisação pelos mediadores estimulam a atitude interpretativa e o olhar para a cena e os signos teatrais. É quase como estimular a leitura de um quadro ou uma imagem, mas a diferença é que no teatro essas são dinâmicas e vivas.

Como descrito anteriormente, essa estratégia de sensibilizar o espectador realça as características e temáticas específicas de cada encenação. A seguir, faremos a descrição do processo de concepção do *workshop* de introdução ao espetáculo *Wallenstein* realizado em maio de 2016, e a sua aplicação prática para um grupo de estudantes de teatro de Nova Jersey. Durante os meses de maio e junho, também participamos de *workshops* de introdução a outros espetáculos que serão aqui relatados e acompanhados de uma descrição dos espetáculos. Será interessante observar como os *workshops* se organizam em função de cada espetáculo, e se tratando de espetáculos muito diversos os relatos tendem a enriquecer a visão do leitor para essa estratégia.

### **2.2.1 *Wallenstein*: Anotações da Concepção do Workshop**

Antes de nos referirmos as etapas de concepção do *workshop* de introdução ao espetáculo *Wallenstein* é necessário perceber como o texto de Schiller foi adaptado para os palcos por Michael Thalheimer.

A trilogia *Walenstein* escrita por Friedrich von Schiller (1759-1805) conta a trágica história do homônimo grande general da Guerra dos Trinta Anos. Friedrich von Schiller,

importante dramaturgo clássico alemão do período pré-romântico *Sturm und Drang*, levou dez anos para escrever esta trilogia. *Wallenstein*, além de ser a sua obra mais extensa, é baseada em fatos históricos. Schiller escreveu dois estudos históricos e, curiosamente, o que ficou inacabado trata exatamente da história da Guerra dos Trinta Anos. As peças *O Campo de Wallenstein*, *Os Piccolomini* e *A morte de Wallenstein*<sup>18</sup> integram a obra, que no original alemão somam aproximadamente 300 páginas. A obra foi encenada pela primeira vez em 1799. Em 2007, Peter Stein em parceria com o Berliner Ensemble encenou a trilogia completa num espetáculo com duração de dez horas.

A obra narra a trágica história dos últimos dias na vida do importante general Wallenstein na Guerra dos Trinta Anos. A intriga desenrola-se quinze anos após o início da guerra. *O Campo de Wallenstein* se centra na vida dos soldados das tropas do general. Em *Os Piccolomini* e *A morte de Wallenstein* transparece o conflito de Wallenstein com o imperador austríaco, os outros soldados e os comandantes. A relação de Wallenstein com a astrologia é enaltecida durante a trama, ele acredita que os astros lhe deram a missão de estabelecer a paz e acabar com a guerra, para isso articula uma estratégia de união com as tropas suecas e chega à beira da traição. Contudo, ele é abandonado pela maioria dos generais que, anteriormente, lhe haviam jurado lealdade. Sem saber que decisões tomar e para onde seguir, sentindo-se perdido e desmoralizado ele rejeita os avisos dos que lhe mantiveram lealdade e é assassinado em sua própria cama. Em suma, a trilogia “apresenta uma vida e uma visão de mundo regida pelo pensamento militar e gira em torno dos motivos de lealdade do soldado para com os próprios superiores, os deveres destes para com os seus soldados, e do conflito entre interesses políticos e sentimentos amorosos” (Baumgartel, 2008: 07).

Wallenstein estreou no Schaubühne am Lehniner Platz em cinco de maio de 2016. O diretor Michael Thalheimer apresenta ao público uma versão comprimida da obra com apenas três horas de duração exibidas sem pausa. O primeiro texto, *Campo de Wallenstein*, não é utilizado na encenação de Thalheimer, que integra apenas dois seguintes: *Os Piccolomini* e *A morte de Wallenstein*. Apesar da ousada adaptação do texto original, as características dos personagens e a progressão dramática não foram prejudicadas.

A sensação que temos é que o espetáculo começa quando entramos na sala, que está na penumbra, e que fica cada vez mais esfumada ao mesmo tempo que o som de uma guitarra se faz audível. A visibilidade é quase nula, não se vê o palco ou outras fileiras da plateia. O

---

<sup>18</sup> Em alemão: *Wallensteins Lager*, *Piccolomini* e *Wallensteins Tod*.

tempo passa e a sala está cada vez mais tomada por fumaça. A música dessa guitarra cada vez mais alta faz vibrar minha cadeira e meu corpo. A angústia gerada pela combinação desses elementos não encontra alívio com o início do espetáculo; ao contrário, a atmosfera se tornará cada vez mais densa, escura, sufocante. É como se de alguma forma experimentássemos um estado de guerra.

Os atores entram em cena enquanto um cavalo ensanguentado cuja metade desce lentamente da ribalta do teatro. Os atores estão vestidos com farrapos e sujos de sangue. A música inspira violência. Os atores em bando acariciam, veneram, maltratam e mordem o cavalo num rito misto de adoração e aversão. Um pouco ao lado está o General Wallenstein sentado numa cadeira de madeira, com o olhar longínquo e Seni (o astrólogo) está em pé ao lado direito do general. Durante o espetáculo, a personagem do general Wallenstein fica sentado a maior parte do tempo, se levanta uma ou duas vezes, a primeira dessas levantadas se dá com quase duas horas de espetáculo quando ele avança à boca de cena com uma mão no bolso e discursa para o universo. A crítica alemã aponta que Thalheimer obteve êxito na sua montagem e encontrou o caráter atemporal da figura de Wallenstein, a história do grande general que não perdeu somente uma batalha, mas sim o senso de orientação e se encontra desesperadamente a procura de apoio. Após o seu assassinato, o general Wallenstein será pendurado em cima do cavalo e lentamente puxado com ele para o alto.

Aos poucos conseguimos visualizar o cenário de Olaf Altmann, um espaço frio, escuro e revestido com grades de metal por todos os lados. A movimentação e o posicionamento dos atores transformam o palco num tabuleiro de xadrez, com deslocamentos lineares/transversais do fundo do palco para a boca de cena (ou vice-versa), as marcações de cena em movimentações estratégicas transformam os atores nas peças desse jogo. Há pouco contato corporal entre eles que permanecem em cena durante todo o espetáculo, e acompanham o desenrolar da intriga do fundo do palco. A atmosfera fria e dura do cenário é ressaltada no trabalho dos atores, com o olhar apático e uma interpretação mecanizada e acelerada do texto como se estivessem a executar um programa que poderia explodir a qualquer momento.

Nebuloso, frio, acelerado e afiado o espetáculo de Thalheimer exige alta capacidade de concentração do espectador. Mesmo com a impressionante adaptação da trilogia realizada pelo dramaturgo Bernd Stegemann, o volume de texto continuava imenso em um alemão antigo e de difícil compreensão, por vezes, para os próprios alemães. A leitura do texto original de Schiller exige muita atenção seja pela linguagem em versos, a quantidade de

personagens e a sobreposição de ações, mas pode ser fundamental para compreensão do que acontece na cena.



Imagem 1. Espetáculo *Wallenstein*, de Michael Thalheimer. Disponível em: [http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/wallenstein.html/ID\\_Vorstellung=1877](http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/wallenstein.html/ID_Vorstellung=1877)





Imagem 2. Espetáculo *Wallenstein*, de Michael Thalheimer. Disponível em: [http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/wallenstein.html/ID\\_Vorstellung=1877](http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/wallenstein.html/ID_Vorstellung=1877)



Imagem 3. Espetáculo *Wallenstein*, de Michael Thalheimer. Disponível em: [http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/wallenstein.html/ID\\_Vorstellung=1877](http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/wallenstein.html/ID_Vorstellung=1877)

Para a elaboração do *workshop* de introdução ao espetáculo *Wallenstein* realizamos quatro encontros presenciais. Inicialmente, eu, Katharina Berger e Nele Rennert criamos o primeiro esboço do *workshop* e, posteriormente, com a coordenadora do departamento Wiebke Nonne essa proposta inicial foi sendo modificada até encontrarmos uma versão final. O *workshop* é pensado com foco na encenação e não propriamente no texto escrito, e sua concepção pode ser dividida em duas fases: a primeira implica a apreciação do espetáculo ou do ensaio geral, leitura de material de apoio (concepção do espetáculo pelo diretor, anotações sobre a cenografia, sonoplastia, iluminação, figurinos e críticas ao espetáculo) e do texto utilizado no espetáculo. A segunda fase abrange discussões sobre os aspectos indispensáveis à mediação e o ponto de intersecção entre a encenação, a temática e o aqui e agora dos futuros participantes.

O que exactamente deveria ser mediado? Quais eram as nossas impressões do espetáculo? Qual é o conflito central da trama? Deveríamos pontuar alguns aspectos da intriga e características dos personagens? Como despertar a curiosidade do espectador para a experiência teatral sem direccionar a leitura da obra?

No primeiro encontro, apontamos impressões pessoais sobre o espetáculo e definimos algumas tarefas para o encontro seguinte, quando deveríamos começar a discutir e estruturar o andamento do *workshop*. Devido a complexidade do texto de Schiller, que na encenação se apresenta ainda mais presente na adaptação do texto e a velocidade na interpretação dos atores, pensamos ser importante criar um retrato que ajudasse a traduzir as relações estabelecidas entre os personagens e pudesse guiar um pouco o espectador durante a apreciação da obra. Entre outras tarefas, elencamos: refletir sobre o tema central da obra, trazer perguntas que seriam utilizadas no início do *workshop* e jogos teatrais que estivessem relacionados ao conflito ou a forma da encenação. Também dividimos a adaptação do texto utilizado no espetáculo em três partes, e cada uma de nós ficou responsável por compor pequenas cenas que seriam utilizadas na apresentação final do *workshop*.

No segundo encontro, tratamos sobre conflito central em *Wallenstein* e elencamos alguns temas, como: lealdade/infidelidade, traição, confiança, convencimento, jogos de poder. Formulamos duas perguntas que poderiam ser utilizadas no primeiro momento como aproximação da temática:

- Você já foi traído ou já traiu alguém? Quando e que situação era essa?

- Quando foi a última vez que você teve que tomar uma decisão importante (que envolvia outras pessoas) e que decisão foi essa?

E para o exercício de aquecimento *Atomspiel*<sup>19</sup> elaboramos as seguintes perguntas:

- Você acredita em astrologia?
- Em quem você confia cegamente?
- Quando foi a última vez que alguém o convenceu de algo?
- Você imagina ir para o exército?
- Você lê regularmente seu horóscopo?
- Você já falsificou alguma vez um documento e qual?

Após algumas discussões sobre o conflito que permeia a trama de *Wallenstein*, estabelecemos que esse estava relacionado com a lealdade, tanto de Wallenstein para os seus soldados quanto o inverso. Por isso, a pergunta utilizada no círculo constituído no início do *workshop* seria: “Quando foi a última vez que você teve que tomar uma decisão importante (e que envolvia outras pessoas) e que decisão foi essa?”. Em suma, esse é o dilema vivido pelo general Wallenstein durante o espetáculo. A primeira parte do *workshop* iria trazer a questão da lealdade para o contexto atual dos participantes, com o objetivo de envolver as experiências particulares dos mesmos e refletir sobre a temática. Para isso, refletimos em grupo sobre como a ideia de lealdade pode ser vivenciada no dia-a-dia, por exemplo: podemos ser leais a uma marca, uma ideologia, uma empresa, uma pessoa. Após essa reflexão, o exercício escrito e cênico iria refletir sobre o conceito de lealdade e recolher exemplos na vida privada. O exercício propunha que os participantes reunidos em grupos de três integrantes criassem uma cena, a partir da premissa: pense numa situação, na qual uma pessoa (A) não sabe que decisão tomar. Essa situação é personificada em duas pessoas (B e C), que podem ser amigos próximos, familiares, colegas de trabalho, etc. Agora A quer conciliar ou mediar

---

<sup>19</sup> Esse exercício é utilizado (com pequenas variações) como aquecimento em todos os workshops. O *Atomspiel* consiste, basicamente, em caminhadas pelo espaço com estímulo sonoro e trabalha variações de ritmo e formas de caminhar, depois de alguns minutos, de acordo com as indicações dos mediadores, os participantes se reúnem em pequenos grupos e respondem a perguntas lançadas pelos mediadores. Essas perguntas remetem ao espetáculo como ao dia-a-dia de cada participante, e esse compartilhar experiências e pontos de vista é o primeiro motor de cumplicidade gerado entre os participantes. Quando se aproxima do fim o jogo pode ter dois desdobramentos: em forma de competição (onde dois participantes saem vencedores) ou na construção de uma imagem.

as rivalidades entre B e C. As improvisações seriam realizadas seguindo o princípio do exercício *Zug um Zug*: um jogo de ação-reação, no qual os três participantes se posicionam paralelamente uns ao outros e devem criar relações ao utilizar ações, como: deitar, sentar e ficar de pé. Esse jogo teatral possibilita que uma história seja contada sem palavras, só com o corpo e aguça os sentidos do espectador, que deve criar uma leitura própria a partir do que é mostrado. Seguindo esse princípio, as improvisações deveriam utilizar mais o corpo e menos as palavras. A escolha do exercício foi baseada na forma como os atores se posicionavam em cena durante o espetáculo de Thalheimer.

A segunda parte (após a pausa) se dedica as características estéticas da encenação e exercícios de interpretação. O *Stop and Go!* é ao mesmo tempo um exercício de aquecimento, ocupação do espaço cênico e atenção. Criamos alguns comandos que também aproximavam as ações da forma como os atores se deslocam e ocupam a cena durante o espetáculo:

- Deslocamentos em linhas horizontais, verticais ou diagonais,
- Diferentes formas de caminhar: marchar, o quadril guia o movimento do corpo, com surpresa e espanto, condição de superioridade (algumas cadeiras deveriam ser utilizadas para possibilitar variações entre andar e sentar).

Na sequência, eram propostas aproximações do texto com o uso de citações da obra *Wallenstein*. Enquanto caminhavam pelo espaço os participantes deveriam memorizar a frase, e ao mesmo tempo expressá-las de acordo com os estados sugeridos pelas mediadoras: sem emoção (máquina/robo), com agressividade, sussurando, como se estivesse falando uma profecia. O próximo exercício continua a trabalhar com as frases do texto e remete aos clássicos duelos num filme de faroeste. Dois grupos são formados e posicionados frontalmente, cada integrante se posiciona e carrega uma arma (imaginária) na cintura. O jogo iniciava quando um integrante do grupo A escolhe um integrante do grupo B, utilizando contato visual, os dois avançam para o centro da sala e A “atira” em B (o tiro é a frase), B reage corporalmente e enquanto morre deve desafiar da mesma maneira outro integrante do grupo adversário e seguir o jogo. Os duelos são estabelecidos sucessivamente, e a ação é simples: o tiro é representado pela frase do texto (que pode ser exprimido de diversas formas) e enquanto a pessoa atira no adversário está ao mesmo tempo a morrer devido ao duelo anterior. O jogo acaba quando todos os integrantes estão “mortos”.

O planejamento segue com o *Who is Who/Story erklären* para dar conta da complexidade dramática de *Wallenstein*, que se revela tanto no número de personagens, e nos jogos de poder associados a eles, como no pensamento militar e no conteúdo histórico relativo a Guerra dos Trinta Anos. O *Who is Who* pretende esclarecer alguns dados históricos sobre a Guerra dos Trinta Anos e as relações estabelecidas entre os personagens (ver anexo p. 122). Algumas imagens dos personagens do espetáculo são utilizadas para pontuar quem é quem. Esse procedimento é utilizado como introdução do momento final do *workshop* que organiza a apresentação final com cenas retiradas do texto utilizado no espetáculo. A adaptação do texto foi reduzida pela equipe do departamento em treze cenas, que quando apresentadas em progressão ilustram o conflito central do general Wallenstein. No final do *workshop*, de acordo com o número de participantes, as cenas são selecionadas (ou todas podem ser utilizadas) e apresentadas aos participantes, que escolhem qual querem representar. A indicação é que utilizem elementos trabalhados durante o *workshop* para criação da cena e tentem memorizar o texto. Depois de cerca de dez minutos para criação e pequenos ensaios, as cenas são apresentadas em ordem cronológica e sem pausa como se fosse um mini-espetáculo.

No geral, a estrutura criada pode ser dividida em dois momentos. O primeiro se preocupa em aproximar o participante da temática central do espetáculo em consonância com suas experiências de vida. O segundo momento, através de jogos e da improvisação final procura trabalhar as proposições estéticas da encenação. Em síntese, o *workshop* objetiva a preparação do espectador para assistir a determinado espetáculo, por meio de um mergulho na aventura do fazer teatral e a apropriação do seu próprio potencial criativo. Apesar da escolha dos exercícios corporais e vocais irem de encontro ao trabalho de interpretação dos atores podem gerar resultados completamente diferentes dos imaginados. Afinal, a forma como cada participante interpreta e reage aos estímulos propostos não pode ser definida antecipadamente, sendo justamente esse o brilho da arte teatral, a riqueza e as imensas possibilidades expressivas que vivem dentro de cada um.

Participantes: 13 estudantes do Rutgers Conservatory (New Jersey/USA) e dois professores.

O *workshop* foi ministrado para um grupo de 13 estudantes de teatro do Rutgers Conservatory (Nova Jersey/EUA). Os integrantes do grupo estavam a se especializar em diferentes funções, como: atuação, dramaturgia, direção de cena ou figurinos. A solicitação do

*workshop* para o espetáculo *Wallenstein* foi feita por um dos professores, principalmente, para dar algumas pistas do que iriam encontrar já o grupo não falava alemão e o espetáculo não possuía legendas, além disso, parece que não conheciam a obra de Schiller. Devido a isso, o *workshop* foi realizado em inglês.

O fato de estarmos a trabalhar com estudantes de teatro torna a dinâmica do *workshop* bastante fluída. O grupo estava sempre muito atento e disponível a todas as propostas sem grandes dificuldades. Mesmo com o número ainda mais reduzido de cenas utilizadas na apresentação final do *workshop* – devido ao número de participantes apenas cinco das treze cenas que adaptamos foram apresentadas –, foi possível observar semelhanças e simultaneamente o mar de novas possibilidades que surgia de cada improvisação, por exemplo: a interpretação feita do general Wallenstein sentado quase na mesma posição que o ator Ingo Hülsmann (Wallenstein) durante o espetáculo, e que, no entanto, está a comer uvas verdes e salgadinhos enquanto conta a Max que irá se unir aos suecos, ou na cena em que dois generais tentam coagir Max para assinar a carta de fidelidade ao general Wallenstein e se posicionam no fundo da sala em posições muito semelhantes aos atores quando estão “fora de cena” durante o espetáculo.



Imagem 4. Registro fotográfico do *workshop* de itrodução ao espetáculo *Wallenstein*. Cena final entre Wallenstein e Max.



Imagem 5. Registro fotográfico do *workshop* de introdução ao espetáculo *Wallenstein*. Cena final entre Max e outros dois generais.

No círculo final os comentários sobre as percepções do *workshop* foram, no mínimo, curiosos. Após quatro horas de trabalho intenso, no final os participantes podem compartilhar com o grupo aquilo que leva do *workshop* e/ou de Wallenstein, os comentários feitos foram: como ver no escuro?, o palco como jogo de xadrez, o corpo como subtexto, como o prazer entra em cena?. Justamente, muitos desses aspectos podem ser percebidos no espetáculo e foram traduzidos no trabalho coletivo naquela tarde.

## **2.2.2 Workshops de Introdução ao Espetáculo: Outras Experiências**

### ***Workshop de introdução ao espetáculo Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs***

O *workshop* de introdução ao espetáculo *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs* integrava a programação mensal do mês de maio do Schaubühne, foi mediado pelas três colaboradoras do departamento e ocorreu na sala Estúdio, uma pequena sala de apresentações do teatro. Entre às 18h e 22h, um grupo de 17 pessoas se disponibilizavam a explorar conjuntamente aspectos relacionados ao espetáculo de Milo Rau. A faixa etária do grupo variava dos 18 aos 60 anos. No círculo inicial nos perguntaram se alguém já havia assistido ao espetáculo, somente uma participante respondeu afirmativamente, todos os outros não faziam ideia alguma sobre a encenação. Wiebke Nonne fez pequenos apontamentos sobre o espetáculo, ressaltando alguns aspectos, como: partes do processo de criação, o processo de construção do texto, organizado por Milo Rau (também diretor do espetáculo), feito a partir de colagem de entrevistas e depoimentos. A ideia de um duplo monólogo constituído pela presença de duas atrizes em cena foram apontadas superficialmente.

Na sequência, nos apresentamos e tínhamos que completar a frase: “Eu sinto compaixão pelo próximo quando...”. No geral, a maioria dos participantes respondeu a pergunta, e apenas uma senhora (que curiosamente havia assistido o espetáculo) disse que não concordava com a ideia de compaixão ou piedade, sendo essa sua resposta.

O aquecimento *Atomspiel*<sup>20</sup> foi conduzido com variadas músicas bastante animadas e culminou em um pequeno jogo que terá dois vencedores no final, ao mesmo tempo que forma uma plateia com os integrantes que são desclassificados a cada rodada. As instruções para o jogo eram: os jogadores caminham pelo espaço ao som da música, quando a música pára a mediadora que conduz o jogo diz um número e os participantes deviam formar um grupo com o número correspondente, aqueles que ficavam de fora estavam desclassificados. É possível perceber alguns cuidados tomados pelas mediadoras, por exemplo, sempre são desclassificadas na primeira rodada duas pessoas, para evitar que se sintam desconfortáveis e participem dos próximos exercícios. Quando o jogo chega ao fim, as mediadoras perguntam à plateia que assistia se haviam percebido alguma estratégia utilizada pelos integrantes no decorrer do jogo. Logo após o aquecimento, já é possível sentir uma atmosfera mais confiante no grupo que, inicialmente, não passavam de estranhos (ou quase, algumas pessoas se conheciam ou chegavam juntas) reunidos em torno de um objetivo comum: explorar um espetáculo.

Após isso, fizemos um exercício escrito, reflexivo e individual: Quais as situações, em que o meu comportamento apoia uma injustiça social? Quais situações concretas eu reconheço, nas quais minhas ações mantém essa condição? Deveríamos elencar, no mínimo, três situações concretas no nosso cotidiano em que essa condição poderia ser encontrada. Em conjunção com o exercício escrito, a próxima proposta dividia o grupo em palco e platéia. O jogo propunha que dois jogadores caminhassem em direção ao outro como se estivessem numa corda bamba. Enquanto dão um passo à frente deveriam dizer: “sou um filho da puta quando...”, e completar a frase com as situações listadas no exercício anterior. Ficava a critério dos participantes se preferiam repetir as frases ou improvisar novas respostas que pudessem surgir a partir do jogo entre eles. O jogo acabava quando os dois se encontrassem no meio do palco. Esse jogo foi feito apenas duas vezes, ou seja, apenas 4 dos 17 presentes participaram desse jogo. Mesmo assim, os comentários feitos pela plateia e as intervenções das mediadoras suscitavam algumas proposições interessantes, como: a exposição e fragilidade dos jogadores obrigados a assumir uma posição tão desumana quanto cotidiana; a dificuldade de encontrar uma linha que dividia a ficção da realidade, pois não sabíamos se as afirmações feitas teriam sido listadas anteriormente ou eram fruto do jogo; e outras leituras

---

<sup>20</sup> Ver descrição do exercício na página 46.



que o jogo entre os participantes suscitava, como: a impressão de estarmos a observar a discussão de relacionamento entre um casal, para além das atrocidades que eram ditas.

O próximo exercício era bastante simples: Barômetro. Com a sala dividida ao meio, o lado esquerdo é considerado como muito negativo e o lado direito como muito positivo. As monitoras lançavam perguntas e nós devíamos encontrar uma posição na sala de acordo com nossa resposta. Algumas perguntas lançadas foram: Você se sente seguro com as notícias divulgadas pela mídia? Você se considera uma pessoa informada politicamente? Você pensa ser importante saber o que se passa em outros países do mundo? Você faz doações de dinheiro? Após cada pergunta, os posicionados de forma mais radical ou contrária ao grupo eram convidados a compartilhar com os demais seu posicionamento. Isso por vezes gerou algumas discussões entre o grupo. O exercício era muito interessante, pois a cada pergunta a configuração espacial dos jogadores mudava radicalmente.

Após a pausa, fizemos um rápido aquecimento para ativar novamente o corpo e o estado de presença. Passamos aos exercícios de improvisação com textos do diretor Milo Rau. Aos poucos, começamos a entrar em contato com alguns materiais utilizados no espetáculo. Wiebke Nonne, comenta que Milo Rau assume uma postura bastante crítica face aos eventos da atualidade e escreve, regularmente, artigos para jornais e revistas sobre temas diversos. Para as improvisações cinco textos escritos por ele foram selecionados: a importância dos projetos sociais desenvolvidos pelas ONGs, a falácia representada pelos projetos sociais das ONGs, sou a favor de doações, não faça doações!, e o papel da mídia na divulgação das notícias. Após pequena explicação sobre os textos nós tínhamos liberdade para escolher qualquer um deles e, assim, os grupos eram formados. Depois da leitura e discussão do texto em grupo deveríamos criar uma improvisação de três minutos para expor as principais informações contidos nele, e persuadir o público com nossa opinião. A única indicação para a improvisação é que os jogadores deveriam utilizar os argumentos de forma intercalada, organizada e rítmica. As apresentações ocorreram sem interrupções e os temas eram organizados de forma a serem seguidos pela posição contrária. Lembramos que a maioria das improvisações utilizavam o mesmo registro como se se tratasse de uma propaganda ou uma campanha política, exceto a improvisação que defendia o ato de fazer doações, na qual os três integrantes faziam movimentos pendulares com o corpo e utilizavam frases curtas do texto em repetição como se estivessem hipnotizados. A cena, definitivamente cômica, trazia em si uma crítica ao ato de fazer doações (apesar de ser, teoricamente, a favor da prática), por isso

gerava uma imagem de cidadãos hispanotizados e, talvez, sem uma consciência real das consequências de seus atos.

Após comentários e impressões, chegamos ao momento final do *workshop* que trabalha diretamente com cenas do espetáculo *Mitleid*. Até aqui já sabíamos que o espetáculo era interpretado por duas atrizes numa espécie de duplo monólogo. Claro que se sentiu alguma aflição por pensar que teríamos de criar cenas individuais e decorar um calhamaço de texto. Para alívio do grupo, a equipe do departamento de pedagogia havia transformado os monólogos em pequenas cenas para dois ou três participantes. Sete cenas foram apresentadas e cada uma delas se passava em ambientes diversos, mas todas sugeriam um diálogo entre as figuras. O *workshop* de introdução ao espetáculo é uma experiência potente em relação ao universo da encenação. As quatro horas de trabalho passaram num piscar de olhos, não há tempo para qualquer sensação de tédio. Depois de tamanho envolvimento com a temática e de criarmos, de certa forma, o nosso próprio espetáculo, todos os participantes se mostravam muito excitados e curiosos para assistir o espetáculo de Milo Rau.

O espetáculo *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs* (Compaixão. A história da metralhadora) com autoria e direção de Milo Rau estreou no Schaubühne am Lehniner Platz em 16 de janeiro de 2016. O ponto crucial do espetáculo reside no limite da compaixão e do humanismo europeu (ou ocidental) e, ou como aponta Milo Rau, na impossibilidade humana de prestar ajuda. O espetáculo documentário<sup>21</sup> desenrola-se com os monólogos das atrizes Ursina Lardi e Consolate Sipérius. Os monólogos foram elaborados com recortes de entrevistas feitas a voluntários de ONGs por Milo Rau e sua equipe, bem como relatos biográficos das atrizes.

O palco está coberto de lixo e entulhos, com exceção de um banco e um púlpito localizados no lado direito. Já sentados na sala de espetáculo ouve-se a chuva a cair. Consolate Sipérius entra em cena, se senta e logo vemos a imagem de seu rosto ser projetada na tela. Nosso encontro com Consolate será sempre mediado pela câmera. Ela permanece todo o tempo sentada no canto esquerdo do palco, não estabelece relação frontal com o público. “Eu sou uma testemunha”, diz ela. Ela relata com naturalidade sua comovente história: como

---

<sup>21</sup> No livro *Dicionário do Teatro*, Patrice Pavis define o Teatro Documentário como “Teatro que só usa, para o seu texto, documentos e fontes autênticas, selecionadas e ‘montadas’ em função da tese sociopolítica do dramaturgo (1999: 387). Para Pavis, o termo se origina de uma concepção dramática com componente documental, e como esses se relacionam com a estética e a proposta da encenação.

sobreviveu ao genocídio que matou toda sua família em Burúndi<sup>22</sup>, nos mostra a ficha de adoção tipo Ikea (como ela descreve), a adoção pela família belga, a chegada a cidade na Bélgica e o fato de ter se tornado uma atração por ser a única negra na cidade, os únicos objetos que trazia de Burúndi: um conjunto de pijamas cor-de-rosa e seu antigo passaporte com o verdadeiro nome.

A entrada de Ursina Lardi com um vestido azul e certa soberania parece representar e Europa. Ela pode circular livremente pelo espaço. Com autonomia se desloca pelo palco e pergunta ao público: “Qual é a situação?”. Faz referências à situação mundial, à crise dos refugiados e ao próprio teatro. Ela fala do ofício do ator, das suas habilidades para representar qualquer tipo de papel, qualquer coisa, e ao mesmo tempo nos fala do seu desinteresse por política, não lê jornal e nos conta que viu pela primeira vez a imagem do menino Aylan<sup>23</sup> através do diretor Milo Rau num ensaio para o espetáculo. Ela conversa com o público, faz perguntas, é, por vezes, petulante, toda e qualquer ação corriqueira da plateia como tosses, risadas são observadas por ela. Nós estamos na plateia, ela está no palco. Estamos todos no teatro, precisamente, no Schaubühne, afirma a atriz.

Ursina Lardi e Milo Rau fizeram juntos uma viagem para investigar a rota de fuga tomada pelos refugiados e todo o material recolhido durante essa viagem foi utilizado na construção dramaturgica do espetáculo. Foram visitar a mesma praia, na qual o menino Aylan foi encontrado sem vida. Em Bodrum, visitaram um acampamento de refugiados na fronteira com a Macedônia. A atriz narra a experiência e seu estranhamento por encontrar tantos homens com curso superior que estão em busca de emprego e um futuro melhor na Europa. Ao mostrar as fotos do acampamento ironiza o estilo dos refugiados e, clinicamente, os compara com os hipsters berlinenses. Continua contando a viagem até Congo e começa a rememorar as lembranças de uma voluntária, que aos dezenove anos participou do projeto *Teacher's in conflict* organizado por uma ONG.

---

<sup>22</sup> Burúndi faz fronteira com a Ruanda, Tanzânia e República Democrática do Congo. Na Conferência de Berlim, em 1885, seu território foi entregue a Alemanha. A chegada dos alemães em 1906 prejudicou as rivalidades entre os dois grupos locais: hutus e tutsi. Após a Primeira Guerra Mundial o país unifica-se como Ruanda e fica sob o domínio da Bélgica. Em 1962, o país torna-se independente sob a monarquia tutsi. Os conflitos étnicos e a luta pelo poder se agravam e culminam em 1993 com o início da guerra civil entre os dois grupos que dura até hoje. Desde então 200 mil pessoas morreram e mais de 1 milhão se tornaram refugiados.

<sup>23</sup> Registro fotográfico do menino sírio de três anos que morreu afogado no Mediterrâneo e foi encontrado numa praia na costa turca. Essa imagem causou diversas repercussões nas mídias sociais e é utilizada pela atriz no espetáculo.



Imagem 6. Espetáculo *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs*, de Milo Rau. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/mitleid-die-geschichte-des-maschinengewehrs.html/m=318>



Imagem 7. e 8. Espetáculo *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs*, de Milo Rau. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/mitleid-die-geschichte-des-maschinengewehrs.html/m=318>

O monólogo revela o lado cru e empresarial das ações sociais organizadas pelas organizações não-governamentais, o despreparo dos voluntários que chegam a locais de risco, e o desaparecimento da ajuda internacional quando a situação começa a se tornar, realmente, perigosa. Entre relatos absurdos dos *workshops* ministrados por voluntários para militares, testemunhos de massacres, humilhação de vítimas e formas de distração, é impossível não se perguntar onde colocamos nossos preceitos morais em meio a uma guerra civil. A atriz urina em cena. Essa cena descreve o que ela, enquanto voluntária, teria sido obrigada a fazer como uma vítima no Congo. Na verdade, não sabemos se isso aconteceu realmente ou se teria sido

um pesadelo da voluntária. Só sabemos que aconteceu no palco, o que colocou a atriz na mesma situação humilhante que ela descrevia. Agora sentada, continua a história, segura uma metralhadora apontada para câmera. Emocionada, afirma: “no final, a história se resume a quem tem as metralhadoras” e sai de cena.

A forma como a câmera e as projeções das imagens das atrizes são utilizadas tece uma relação direta com o olhar do espectador. Consolate só encara o público por meio da câmera. Ursina Lardi oscila e utiliza esse elemento ora como se estivesse em uma conferência, ora com seus depoimentos pessoais. Lardi pergunta: “quem nos vê quando sofremos?”. A utilização desse signo reforça a condição do nosso olhar sobre determinada situação, a crença que existe um Deus a nos olhar, o olhar da mídia, e também gera relações duais com o que está sendo apresentado: intimidade e distanciamento, presença e ausência.

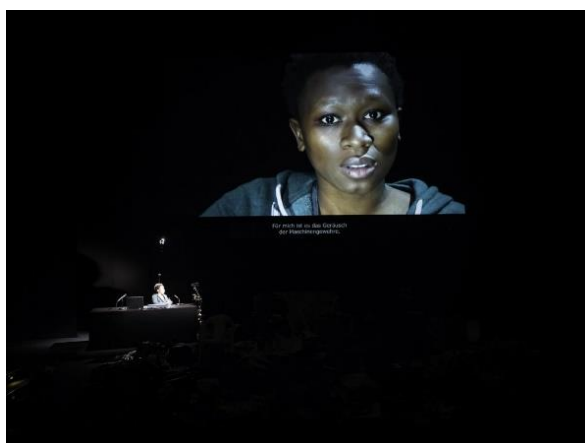


Imagem 9. e 10. Espetáculo *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs*, de Milo Rau. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/mitleid-die-geschichte-des-maschinengewehrs.html/m=318>

A crítica de Milo Rau em *Mitleid* transcende a organização e o posicionamento da Europa e sua política solidária, a perversidade dessa indústria solidária agenciada pelas organizações não-governamentais ou os elos de compaixão/piedade que nutrimos uns pelos outros. A peça é também uma crítica ao teatro político ou a qualquer forma de arte política. Milo Rau é categórico ao afirmar que a arte política, atualmente, tem o mesmo *status* de uma disciplina escolar. Há um medo permanente de criar uma obra politicamente incorreta, para além da utilização de efeitos de choque superficiais, não há resquícios de qualquer ambiguidade moral ou política nas atuais obras artísticas. Segundo ele, vivemos em nossa sociedade o “capitalismo do sofrimento”, ou seja, jogamos a economia e o capital uma segunda vez em cima das vítimas e mortos quando os encenamos e sentimos compaixão por

eles nos espaços artísticos (Rau, 2016: 16). Ademais, a crítica ressoaria no modo como se configuram a seleção e o trabalho de atores nos países europeus, pois o espetáculo acaba com o depoimento de Consolate Sipérius, se posicionando como uma atriz negra que é selecionada para interpretar personagens que só estariam de acordo com o seu fenótipo e histórico.

Com relação ao *workshop* de introdução ao espetáculo *Mitleid*, além dos aspectos temáticos exaustivamente evidenciados em todos os exercícios, acredito que foi nos permitido experienciar, em partes, um lugar-comum ao das atrizes na encenação. Os jogos oportunizavam o uso de referências pessoais e de recursos fictícios, sendo que o limite entre um e outro não ficava explícito. Esse aspecto, precisamente, pode ser observado na interpretação genial de Ursina Lardi, que apagava as linhas entre ficção e realidade. Fora isso, o *workshop* travou um diálogo com a questão do olhar ou das possibilidades do olhar para os espaços de contradição pessoal e coletivo, e para aquilo que preferimos deixar escondidos debaixo do tapete.

### **Workshop de introdução ao espetáculo *A mãe***

O *workshop* de introdução ao espetáculo *A mãe* havia sido solicitado pela coordenadora de um grupo de professores de alemão, ainda em preparação para assumirem suas funções escolares, ao todo eram 10 professores. Dessa vez, como éramos um grupo pequeno e de adultos Wiebke Nonne conduziu sozinha o *workshop* na sala de ensaios III do teatro. Já percebemos que a dinâmica inicial dos *workshops* segue um padrão: formamos um círculo e recebemos algumas informações sobre a peça, o autor e sua teoria sobre a peça didática. Em seguida, somos confrontados com uma pergunta que precisamos responder em alto e bom som: De qual direito você não abdicaria?

Começamos com o aquecimento *Atomspiele*<sup>24</sup> e depois fizemos o jogo chamado *Máquina de Ritmos*<sup>25</sup>, elaborado por Augusto Boal em seu Teatro do Oprimido. O exercício foi adaptado e dividiu o grupo em observadores e atuadores, enquanto a mediadora

---

<sup>24</sup> Ver descrição do exercício na página 46.

<sup>25</sup> A máquina de ritmos (Escutar tudo que se ouve): Um ator vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Um segundo ator acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não idênticos. Um a um, todos acrescentam um som e um movimento, até que o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa, harmônica. O diretor convida à variação do ritmo, acelerando e/ou desacelerando os sons e gestos (BOAL, 1998: 129).

coordenava as variações rítmicas. Em um determinado momento, a máquina mantinha um ritmo acelerado até chegar a exaustão. O jogo seguinte foi realizado com frases do texto de Brecht. Primeiro caminhávamos pelo espaço com o objetivo de memorizar a frase, logo começamos a receber comandos e experimentamos diferentes intenções e formas de dizer a mesma frase. Depois por meio do estímulo sonoro proposto tínhamos de buscar falar a frase em harmonia com as variações rítmicas propostas (não sabíamos, mas algumas destas melodias eram utilizadas no espetáculo). Voltamos a fazer a *Máquina de Ritmos*, mas agora ao invés de introduzir um som devíamos introduzir a frase do espetáculo. Novas máquinas foram formadas e a mediadora conduzia as variações e inseria momentos de pausa, se tornando audível para todos os jogadores e espectadores as frases que estavam sendo ritmadas.

Neste *workshop* o exercício escrito foi realizado em grupos. Porque você iria para uma manifestação? Porque você lutaria? O que te torna solidário com uma causa? Essas eram as perguntas que necessitavam das nossas respostas. Em diversas folhas cada um elencava temas que considerava importantes para a luta coletiva. Depois de observar todas as opções sugeridas, nos reuníamos em grupos já com um tema para a improvisação de cena. Enquanto Nonne colava na parede sugestões de locais para a realização da cena, por exemplo, na mesa da cozinha de casa, em um bar, na paragem de ônibus, na cama, entre outras, recebemos instruções para a improvisação:

- Reunir argumentos a favor e contra o tema escolhido;
- Buscar diferentes formatos para discussão do tema;
- Como convencer uma terceira pessoa da sua posição?

Também recebemos outras frases do espetáculo para inserir no nosso discurso durante a improvisação. A estrutura básica da improvisação era formada por ter três jogadores: um a favor, outro contra e outro indeciso. O objetivo da cena seria de tentar convencer aquele que continuava indeciso a tomar partido por um dos lados. As apresentações das improvisações eram sempre seguidas de comentários por parte da plateia e da mediadora. Perguntas como, que tipos de relações são estabelecidas pelas figuras? Onde estão? Quais foram as estratégias para convencer o indeciso? Além de outros comentários pontuais.

Fizemos uma pausa e quando voltamos, depois de um rápido aquecimento, fomos direcionados para a última parte do *workshop*, a improvisação de cenas do espetáculo. As cenas eram introduzidas pela mediadora e cada participante era livre para escolher com qual delas desejava trabalhar. Depois em grupos, os participantes dividem os papéis e definem os elementos básicos para a improvisação, sendo que sempre somos orientados para utilizar algum aspecto que tenha sido trabalhado no *workshop*, nesse caso, o trabalho com os ritmos.

Após as apresentações, fizemos um círculo final para apontamentos e perguntas. O espaço para debate aberto nesse *workshop* foi completamente diferente dos anteriores, porque estes professores, possivelmente, irão retornar com seus alunos no futuro. Todos se mostravam muito entusiasmados por perceberem novas possibilidades de trabalho com a literatura alemã e faziam diversas perguntas sobre a aplicação, pontos positivos e negativos deste trabalho com grupos de estudantes. Wiebke Nonne apontou que, geralmente, quando estão a trabalhar com grupos escolares, evidenciam os conceitos e particularidades do trabalho desenvolvido por Brecht. Além disso, ela afirmou não haver a necessidade de um preparativo pré-*workshop* com os alunos na escola; e que como os *workshops* são ministrados pela equipe do departamento de pedagogia (03 mediadoras) e o fato dos *workshops* serem realizados na própria instituição teatral facilitava o desenvolvimento das atividades que, na maioria das vezes, apresentava resultados positivos. No mais, eles também recebiam as informações e orientações para efetivar o agendamento de grupos para os espetáculos e os *workshops* do Schaubühne.

*A mãe* foi escrita em 1931 por Bertolt Brecht, com músicas de Hans Eisler. A peça é uma adaptação do romance homônimo de Maxim Gorki, escrito originalmente em 1907. Foi encenada pela primeira vez em janeiro de 1932 em Berlim, em memória do assassinato de Rosa Luxemburgo e pensada para classe operária e o movimento revolucionário que despontava na época. Em 1933, a tomada do poder por Hitler levou renomados artistas alemães ao exílio, incluindo Brecht e Eisler. Sendo assim, a escrita e estreia de *A mãe*, além de corresponder a fase final de Brecht na Alemanha, revela o amadurecimento e rupturas com antigas concepções estéticas e políticas.

A peça se passa numa pequena cidade russa no início do século XX. Pawel é um pequeno grupo de jovens revolucionários comunistas insatisfeitos com o paradigma vigente, começam a empenhar-se em ações contra os donos de fábricas em busca de mudanças. É a luta do proletariado por melhores salários e condições de trabalho, a luta por uma sociedade justa e igualitária. Apesar das forças de oposição, perseguições policiais e prisões, eles não



desistem da luta. A mãe de Pawel, Pelagea Wlassowa, no intuito de proteger o filho acaba por se envolver na luta e trabalhar com o grupo em segredo. Pelagea, que no início se mostra completamente apolítica e a favor do sistema vigente, aos poucos toma consciência das injustiças, se tornando uma grande aliada na luta contra a opressão do proletariado. Com a prisão de seu filho, ela encabeça o movimento na certeza que as injustiças perpetuadas pelo sistema capitalista precisam ser transgredidas. Pelagea e os demais integrantes do grupo aprendem a ler e escrever, para lerem as teorias de Karl Marx. Quase no final do espetáculo, seu filho será assassinado, as perspectivas revolucionárias parecem muito distantes de se concretizarem, mas mesmo assim Pelagea segue em frente e não desiste do movimento.

A encenação estreou em 13 de janeiro de 2016 sob a direção de Peter Kleinert na sala estúdio do Schaubühne. Numa co-produção com a Academia de Arte Dramática Ernst Busch Berlin, o ensemble é composto por jovens atores-estudantes em início de carreira e tem a participação de Ursina Werner<sup>26</sup>.

Dois atores na entrada da sala recebem e saudam o público. Quando todos os espectadores estão acomodados é projetado um vídeo, em que os atores aparecem a ler e refletir sobre trechos do romance de Maxim Gorkis. O vídeo beira o cômico, pois os atores se deparam com uma escrita complexa e, muitas vezes, admitem não perceber o que acabaram de ler. O piano, a bateria, o baixo, o violino e microfones sinalizam que teremos uma banda em cena, que será formada pelos atores. Eles tocam, cantam e dançam uma canção eletrizante, e o quadro culmina com a entrada da mãe, representada pela atriz Ursina Werner, em cena.



Imagem 11. Espetáculo *Die Mutter*, de Peter Kleinert, com a atriz Ursina Lardi em primeiro plano.  
Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/die-mutter.html/m=318>

<sup>26</sup> Atriz renomada dos palcos alemães, integrou o ensemble do Maxim Gorki Theaters Berlin de 1974 até 2009.



Imagem 12. *Die Mutter*, de Peter Kleinert.  
Disponível em: <https://hfs-berlin.de/nachricht/die-busch-an-der-schaubuehne/>



Imagem 13. *Die Mutter*, de Peter Kleinert. Disponível em: <http://theater-in-berlin.blogspot.de/>

A progressão do espetáculo em quadros, a associação de momentos narrativos e diálogos, o desnudamento do aparato teatral, o uso de máscaras para ilustrar uma classe social, frases escritas e as transformações funcionais do cenário são características do teatro épico de Brecht. O dinamismo dos jovens atores transparece na disposição, agilidade e

presença de suas performances e na pesquisa do tema que trouxe uma irreverência a montagem. A encenação de Kleinert encontra um equilíbrio entre a crítica a agitação revolucionária e o modelo brechtiano. Diversos momentos resignificam a temática exposta na peça, como na repentina representação do primeiro de maio em Berlim, ou com Felix Witzlau e seu *free style hip hop* com o uso de gírias do momento, críticas capitalistas e que culmina com a participação do público em coro: “Eu digo: Comu / Vocês dizem: nismo”, ou com o ator que começa a representar um clássido de Shakespeare e é interrompido por Werner, que além de o lembrar que estão a apresentar um espetáculo de Brecht refletem sobre a dinâmica de distribuição de papéis no teatro profissional.

Como sabemos, o teatro épico de Brecht se opõe ao teatro naturalista e os pressupostos da dramaturgia artistotélica. “A história é contada tanto por um narrador, em sua descrição dos acontecimentos, quanto pelos personagens, em diálogos que interrompem a narrativa” (Desgranges, 2003: 95). Brecht se opunha ao modelo de teatro dramático, pois acreditava que esse deixava o espectador alienado e suas competências críticas permaneciam adormecidas.

Por isso, a principal proposta de Brecht é que o espectador se distancie e reflita sobre a cena. Com o efeito de distanciamento pretende despertar a consciência do espectador para acontecimentos encarados com normalidade ou como uma condição natural e permanente, a fim de examiná-los de forma crítica e, eventualmente, transformá-los. Brecht define algumas estratégias para alcançar determinado efeito:

- A construção dramatúrgica é aberta, as cenas se estruturam em quadros e não segue o padrão de construção aristotélica. Utiliza-se o título das cenas (e as vezes, também, curtas informações), músicas, pantomina, falas direcionadas ao público, citações;
- Na encenação observa-se a abdicação de objetos, cenários e atmosfera exuberante. O cenário deve ser sóbrio e funcional, deve se investir no uso de imagens, cartazes, frases escritas e projeção;
- Com a eliminação da quarta parede, Brecht propõe um novo modelo de atuação para os atores que agora devem mostrar e sugerir as personagens, e não “viver” as mesmas. Para isso, o *gestus* será o procedimento central utilizado pelo atores. “O *gestus* não busca o estereótipo, e sim o reconhecimento de uma condição social, de uma profissão, nacionalidade, de valores ou convicções do personagem, ou seja, ‘atitudes-padrão, que irão se consagrar como representação de um povo e de uma época’” (Poty, 2013).

No espetáculo *A mãe*, a música e as variações rítmicas nas falas acentuam o distanciamento do espectador da ação dramática e estimulam a expansão das habilidades críticas com relação a situação que lhe é apresentada, portanto não deveriam ser compreendidos como uma parte isolada do espetáculo (Martins, 2010). A junção dos aspectos da peça *A mãe* com problemáticas contemporâneas mostra um olhar crítico perante o movimento revolucionário atual, sem ignorar que precisamos hoje de uma mudança de paradigma, cada vez mais necessária e urgente.

Com relação ao *workshop* de introdução ao espetáculo se verifica a demarcação de duas fases. A primeira como entrada e experimentação da temática, aproximação aos aspectos sociais da peça e ao conflito vivido pela personagem Pelagea Wlassowa, que no início está dividida entre o amor pelo filho e aquilo que considera certo, isso se deu por meio do exercício de improvisação. Bem como, o trabalho com recortes do texto e enfoque nas características rítmicas já associados ao espetáculo. Já a segunda fase, ficou reservada a criação, a apresentação das cenas de *A mãe*. Ficou claro que a mediação dos *workshops* se adequa às necessidades dos participantes. No caso dos professores, o *workshop* tinha a intenção de demonstrar as possibilidades de experimentação e responder a perguntas específicas do trabalho com grupos escolares do que ressaltar aspectos do trabalho prático e teórico de Bertolt Brecht, pois se sabe a partida que os professores já possuem esse conhecimento.

No entanto, tive a impressão que o aspecto narrativo, fundamental para o teatro épico, poderia ter sido explorado de alguma forma, seja nas cenas finais ou através de algum jogo teatral que colocasse em evidência a proposta. A apresentação das cenas finais também poderia ter utilizado alguma estratégia própria do teatro épico, por exemplo, no espetáculo os títulos das cenas são sempre anunciados e seguidos (as vezes) de um comentário do ator, o mesmo poderia ter sido trabalhado no *workshop*, por outro lado esse tipo de estratégia iria retirar esse elemento surpresa do espetáculo. Seria possível inserir elementos do teatro épico nas improvisações sem retirar esse efeito surpresa do espetáculo?

### ***Workshop de introdução ao espetáculo TRUST***

O primeiro *workshop* de introdução para o espetáculo *TRUST* que participamos fazia parte da programação do mês de junho do teatro, e contava com um grupo de 26 participantes.

A segunda vez, o *workshop* foi oferecida ao grupo de professores do Instituto Goethe<sup>27</sup>, com 25 participantes ao todo. A pergunta lançada no círculo inicial de apresentação era: “O que você entende por confiar/confiança?”. Uma pergunta que remetia-nos ao título do espetáculo e colocávamos em contato com uma dualidade estranha, pois definir confiança nos faz logo pensar na desconfiança. Logo na sequência, o aquecimento com caminhadas pelo espaço, variações de ritmos, formas de se deslocar pelo espaço e respostas às perguntas lançadas pelos mediadores. A estrutura do aquecimento é bastante similar aos outros *workshops*, que apresentam variações nas perguntas e desdobramentos finais (jogo/competição ou construção de imagens).

Como o espetáculo *TRUST*, de Falk Richter, se enquadra no gênero de dança-teatro, este *workshop* de preparação ao espetáculo, ao contrário dos outros *workshops* em que participamos, apresenta uma combinação intensa de exercícios de expressão corporal, contato improvisação, criação de partituras de movimentos, escrita textual e criação de cenas ou *performance coletiva*. Como será esclarecido a seguir, muitos desses exercícios encontram ressonância na encenação. Para facilitar a descrição dos muitos exercícios de composição utilizados nesse *workshop*, vamos descrevê-los separadamente e utilizar numeração.

Na primeira parte do *workshop* em duplas trabalhamos exercícios de expressão e consciência corporal, contato improvisação e composição:

Exercício 1 – Em duplas, A e B se deslocam pelo espaço, A sempre segue B, indicações e variações do exercício:

- A pode virar bruscamente para B que, instantaneamente, deve dar as costas para A e seguir deslocando-se pelo espaço, tornando-se assim A;
- A fica parado e B faz um desenho fictício nas costas de A, em seguida A deve procurar expressar corporalmente o desenho de B;
- A parado ou em movimento começa a fazer movimentos lentamente que devem ser seguidos por B.

Depois do trabalho em duplas, o exercício teve dois desdobramentos. No primeiro formávamos grupos de quatro pessoas e no segundo não havia nenhuma restrição do número de pessoas no mesmo grupo. A única regra era manter as indicações de movimentação do exercício. Como estávamos dentro do exercício era difícil manter um olhar distanciado ou observar o todo, mas acreditamos que o fato de estarmos todos ao mesmo tempo “em cena”

---

<sup>27</sup> Eram 23 professores do Instituto Goethe de diferentes países da Europa e outros continentes que estavam a participar de um seminário de formação em Berlim.

possibilitou a experimentação de inúmeros padrões de movimento, variações de ritmos e a formação de grandes grupos. Em nenhum dos *workshops* os mediadores teceram comentários sobre este exercício. Este exercício nos deu as primeiras indicações da pesquisa que seria empreendida: como nos comunicamos através do nosso corpo, dos nossos movimentos?

Exercício 2 – Duplas, contra-peso. A pressiona a região pélvica de B que tenta caminhar pelo espaço. A pode variar a intensidade do peso e após alguns minutos abandona a posição e deixa B se deslocar livremente pelo espaço.

Exercício 3 – Contato improvisação, transferência de peso/confiança. Encontrar posições de equilíbrio ou desequilíbrio entre corpos, explorar diferentes partes do corpo e transferência de peso. Selecionar três posições e criar uma partitura. As partituras foram apresentadas para o restante do grupo.



Imagem 14. e 15. Registro fotográfico do *workshop* de introdução ao espetáculo *TRUST*. Nas imagens as apresentações do exercício 3 realizado com o grupo de professores do Goethe Institut.

Exercício 4 – Exercício para tessitura do texto. Em uma folha A4 escrevemos a palavra *Zusammenbruch* (paralisação, colapso, esgotamento) para montar um esquema com, no mínimo, três associações, sendo que cada uma deveria estar acompanhada de outras três palavras. Depois de alguns minutos, o participante que estivesse sentado a nossa direita no círculo deveria receber este esquema e destacar três palavras. A seguir, os mediadores apresentavam seis temáticas como opções narrativas para a tecitura de um texto que seria realizada pelos participantes. Cada opção narrativa vinha acompanhada de trechos do texto do espetáculo, além disso, havia folha com fragmentos do texto do espetáculo que deveria ser usada por todos. Após escolhermos uma das opções narrativas criamos um texto (biográfico ou não) utilizando duas citações do espetáculo e as três palavras que foram destacadas do esquema inicial. O tempo para esse exercício era de 10 minutos. As temáticas dividiam-se em:

- A – Estou perdido e não encontro saídas na vida;
- B – A vida é cheia de possibilidades;
- C – Você e a crise: pessoal ou financeira – Qual a sensação que acomete quando a pensas na crise?;
- D – Casal em crise procura alternativas para não se separar;
- E – Casal em crise termina a relação;
- F – Pensamentos diversos entre as aspirações pessoais e o mundo.

Após a pausa, na segunda parte do *workshop*, fizemos mais dois exercícios que seriam utilizados para composição da cena:

Exercício 5: investigar variadas formas de queda em cinco tempos; escolher uma queda. Caminhar pelo espaço e cair simultaneamente em contato visual com outro participante.

Exercício 6: contato improvisação com o solo, a partir do princípio deque há um imã que mantém o contato de uma parte do corpo com o chão; explorar diferentes movimentos em diferentes planos. Sob o comando de um mediador – uma batida forte no chão – fazer ressoar um colapso no corpo.

A seguir, começamos a criar as performances. O processo de criação deveria ser uma combinação dos exercícios corporais que fizemos no *workshop* com o texto que criamos. As duplas eram formadas de acordo com o tema escolhido anteriormente para formulação do texto, ou seja, quem escolheu trabalhar com o tema A deveria se unir com outro membro A e assim por diante. O texto formulado poderia ser utilizado na versão original ou somente alguns fragmentos, poderia-se trabalhar com repetições, colagem entre os textos da dupla, etc. Nesse primeiro momento, o objetivo final era criar uma composição entre movimento e o texto. Em seguida, todas as duplas que escreveram o texto e criaram uma pequena performance sobre determinado tema formavam um único grupo. Cada dupla mostrava para o grupo a sua performanc, e a partir disso todos juntos tinham o desafio de criar uma composição final com esse material. As apresentações eram realizadas na ordem temática descrita anteriormente (A, B, C, D, E e F).





Imagem 16. e 17. Registro fotográfico do *workshop* de introdução ao espetáculo *TRUST*. Nas imagens as apresentações das cenas finais do *workshop* com o grupo de professores do Goethe Institut



Imagem 18. Espetáculo *TRUST*, de Falk Richter. Disponível em: <http://www.dance-photo.de/examples/2009/trust/trust.html>





Imagem 19. Espetáculo *TRUST*, de Falk Richter. Disponível em: <http://www.dance-photo.de/examples/2009/trust/trust.html>

O espetáculo de dança-teatro *TRUST* estreou em 10 de outubro de 2009 no Schaubühne com direção de Falk Richter em parceria com o coreógrafo holandês Anouk van Dijk. Atores do Schaubühne, dançarinos da companhia de Dijk e a música de Malte Beckenbach retratam de forma radical, entre quadros e coreografias, um certo “sentido moderno de individualismo” e celebram, ironicamente, a independência como ideal pós-moderno. O ritmo frenético da cena encontra ressonância no ritmo frenético da vida contemporâneo, construir relações afetivas para logo descartar, a noção conturbada de tempo, a paralisação de um sistema econômico que caminha dia após dia em direção ao fracasso. Tudo gira em torno do cruzamento e do colapso entre o sistema financeiro e os relacionamentos humanos. Sofas, *macbooks*, diversos microfones, um dj ao fundo do palco e uma estrutura metálica pela qual os dançarinos e atores se movimentam, escondem, transitam e dançam. Casacos de pele, trajes sociais e vestidos Gucci compõem o figurino. As falas dos atores são sobrepostas umas as outras, são utilizadas repetições, fragmentos, diálogos *non-sense*, por duas vezes vimos a representação de monólogos que de tão absurdos se tornam quase um *stand-up comedy*, ou seja, temos em cena muitos elementos que são tidos como característicos do teatro pós-dramático. Uma atriz começa a cantar Love etc. do Pet Shop Boys e aos poucos é acompanhada pelos outros atores. A letra coincide com a problemática do espetáculo, e explicita a dualidade entre amar e ter.

Falk Richter apresenta ao espectador figuras diversas que organizam e refletem esses dilemas e contradições atuais. A mulher que presenteou os carros do marido aos seus amantes, perdeu seus milhões e vendeu sua casa. O homem abandonado se senta dia após dia melancólico em frente a janela. A jovem garota esquecida pelos pais no quarto de hotel em Shangai, assistia a documentários sobre explosivos e se tornou uma especialista na questão. O homem que queria mudar o mundo, mas se perdeu dentre tantas possibilidades. “Se vais ou se ficas isso não muda nada”, “vamos deixar as coisas como estão”. Como aponta Andreas Schäfer, o espetáculo se mostra às vezes irônico, com citações, clichês, exageros e pequenas cenas que são utilizadas para mapear a ausência da confiança em tudo e todos, inclusive, em si próprio (2009).

Os corpos entre encontros e desencontros até o esgotamento. O mesmo encontro do teatro com a dança traz à tona a força do desejo e da raiva capazes de disparar o movimento até ao encontro com uma dor existencial. Esse esgotamento, esse colapso encontra o público. Não há aqui calma ou serenidade. A agitação da cena só cresce e se intensifica. Quando, finalmente, começamos a ver uma outra dança, que suaviza e desliza pelo espaço com movimentos de expansão e leveza e contamina, um a um, todos os performers, quando parece chegar uma sensação de conforto e alívio, as luzes se apagam e o espetáculo se dissolve. You need more, you need more, you need more...

Um dos maiores desafios do *workshop* de introdução ao espetáculo *TRUST* é ao mesmo tempo a sua maior conquista. A possibilidade do participante explorar e tomar consciência dos elos entre movimento e expressão. Além do mais, espetáculos de dança ou dança-teatro podem ser facilmente encarados com uma perspectiva que leva em conta apenas o virtuosismo dos dançarinos-intérpretes. O *workshop* coloca essa questão por outro ângulo, no qual cada participante pode contar com seu corpo algo no palco, com base no seu vocabulário de movimentos e experiências. Muitos padrões de movimentos e composições que foram trabalhado no *workshop* puderam ser reconhecidos na dança e movimentação dos atores em cena, como podemos observar na imagem 17 quando os dançarinos-intérpretes em duplas estabelecem as mesmas relações de equilíbrio, peso e contra peso que fizemos no *workshop*. Por meio desse processo, tivemos a oportunidade de nos tornarmos também escritores, coreógrafos, dançarinos, intérpretes e diretores, e pelo prazer da experiência percebemos os desafios e exigências que essa profissão exige, bem como a descoberta de novas formas associativas e expressivas.

### 3. TEATRO MARIA MATOS

O segundo estudo de caso desta pesquisa está inserido no contexto lusófono. Apresentamos ao leitor as novas estratégias empregadas pelo Teatro Municipal Maria Matos para motivar a adesão e a participação de um público diversificado em sua programação.

Primeiramente, faremos um breve retrato histórico do Teatro Maria Matos para percebermos as suas transições administrativas. Posteriormente, sintetizamos alguns aspectos sobre a criação de programas pedagógicos e para a formação do público incentivados e inseridos nos equipamentos culturais portugueses, para assim compreendermos quando, como e porque estas práticas começaram a ser institucionalizadas em Portugal. Na terceira e última seção, nos aproximamos das propostas desenvolvidas recentemente pelos seus programadores, no que se refere ao Programa para Crianças e Jovens e a aposta na elaboração de ciclos temáticos, procuramos mostrar alguns resultados alcançados, e também fazer uma pequena análise destas propostas à luz do quadro teórico apresentado no primeiro capítulo.

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO

O Teatro Maria Matos foi inaugurado em 22 de outubro de 1969, após três anos de construção. O projeto arquitetônico de Barros da Fonseca integrava o teatro junto a um edifício de 15 andares que incluía um hotel e um cinema. A construção bastante moderna para a época foi realizada na avenida Roma, zona moderna da cidade. De 1969 a 1973, Igrejas Caeiro e sua empresa Tablado, Promoção de Artes Cênicas, Lda. dirigiram o teatro. No decorrer dos anos seguintes, principalmente entre 1970 e 1980, várias companhias e diretores encontraram no palco do Maria Matos um espaço de acolhimento, dentre eles: Artur Ramos e a Companhia de Teatro da RTP, a Companhia Rafael de Oliveira que apresentou a peça de Bernardo Santareno<sup>28</sup>, sob a direção de Rogério Paulo em 1974, e a Repertório, Cooperativa Portuguesa de Teatro sob a direção de Armando Cortez.

---

<sup>28</sup> Bernardo Santareno (1920-1980) licenciado em medicina, com especialização em psiquiatria, conciliou durante anos o exercício da profissão com a escrita para o teatro. Nos anos 60 alcançou uma posição de destaque no panorama teatral português. Teve algumas peças censuradas durante o regime salazarista, por apresentar uma escrita “essencialmente de denúncia, atenta à realidade do país e visando uma consciência social” (CETBASE, 2012).

Em 1982, a administração do teatro ficou sob a responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa e o teatro passou a ser chamado de Teatro Municipal Maria Matos. A partir desse ano, o teatro acolheu mais apresentações de projetos independentes de pequenos grupos de dança, teatro e música, contudo ainda não havia uma curadoria de espetáculos, ou seja, eram realizadas concessões pontuais para companhias ou artistas que precisavam de um espaço para apresentação. Entre 1999 e 2001, o teatro apresentava um bom número de espectadores que iam assistir aos espetáculos, mas verificou-se que esses números refletiam os espectadores que seguiam as companhias escolhidas, ou seja, não se tratava de um público fiel ao Teatro Municipal Maria Matos. Dessa forma, foi realizada uma parceria com a produtora Cassefaz-Espetáculos, Vídeos e Publicações Culturais, Lda., que sob a responsabilidade de Miguel Abreu realizava a direção artística do teatro e traçava estratégias para o desenvolvimento de um público que estivesse atento a programação do mesmo. Nessa época foram “criados ciclos e áreas de programação aglutinadores de diferentes projetos, mas com características ou temáticas comuns, reforçando-se a ideia de um Teatro de Acolhimento, isto é, sem qualquer companhia residente ou regime de permanência” (Ricardo, 2002: 116). Em 2003, a gestão do teatro passa para a EGEAC<sup>29</sup>. Entre 2004 e 2006, ficou fechado para renovações e melhorias das instalações internas, e é hoje um dos espaços culturais mais importantes da cidade de Lisboa.

Mas não foi só a estrutura física do Teatro Maria Matos que mudou, a partir da reabertura os diretores artísticos começaram a valorizar a elaboração de uma programação diferenciada e regular, que iria contemplar produções próprias e coproduções com parceiros nacionais e internacionais. Em 2006, Susana Menezes ficou responsável por desenvolver um programa especial para jovens e crianças. Contudo, a grande mudança no perfil da programação se configura com a entrada de Mark Deputter, que passou a ocupar o cargo de diretor artístico em 2008, e em 2009 convidou Pedro Santos para se tornar o programador musical da casa. Atualmente, a programação se concentra em produções contemporâneas e performativas, apoia artistas e projetos artísticos nacionais, dialoga com grupos e cria cooperações internacionais, desenvolve uma programação musical e programas vinculados ao serviço educativo. O Teatro também coproduz alguns importantes festivais, como: FIMFA,

---

<sup>29</sup> Inicialmente foi criada pela Câmara Municipal de Lisboa, em 1995, sob o nome EBAHL – Equipamentos dos Bairros Históricos de Lisboa – era responsável pela recuperação dos bairros históricos e equipamentos culturais de Lisboa. Em 2003, com uma nova estratégia de ação a EBAHL muda o nome para EGEAC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural. A EGEAC administra hoje dez equipamentos culturais na cidade e é também responsável pela organização das Festas de Lisboa e outros projetos culturais no espaço público. Mais informações estão disponíveis no site: <http://www.egeac.pt/egeac/#sobre-nos>

Alcantara Festival, Festival de Almada e Temps d'Images. Além disso, colabora com outras instituições culturais da cidade, por exemplo, com a Fundação Calouste Gulbenkian. Essas ações em conjunto pretendem, de certo modo, reencontrar e reafirmar o espaço do teatro na vida da cidade.

A partir de 2009, o Teatro Maria Matos passou a estabelecer parcerias com instituições internacionais. O primeiro projeto a que o Maria Matos aderiu foi a *Rede 5 Sentidos*, que visa apoiar e fomentar as artes performativas em Portugal. Essa rede é formada por onze equipamentos culturais portugueses, organiza digressões de espetáculos e apoia a produção de novas criações por meio de cofinanciamentos, coproduções e residências. Em 2012, o Teatro Maria Matos idealizou o projeto *House on Fire*, que foi contemplado pelo Programa Cultura da União Europeia, e segue ativo até 2017. A proposta envolve dez teatros e festivais europeus que juntos promovem projetos temáticos multidisciplinares e estimulam coproduções de trabalhos performativos. Em 2013, passou a integrar junto de outras treze organizações europeias o projeto subvencionado pelo Programa de Cultura da União Europeia *Create to Connect*, essa parceria se estende até 2018. Esse projeto foi criado para estimular a descoberta de novas abordagens e modelos de produção que colaborem para um envolvimento direto dos públicos nas atividades artísticas. Por fim, desde 2015, participa com outros onze parceiros europeus no *IMAGINE 2020*. O objetivo do *IMAGINE* é criar uma rede para facilitar a produção, o apoio e a apresentação de projetos artísticos, e a temática central está ligada às causas e efeitos das alterações climáticas.

Mesmo com o elevado número de projetos, o Teatro Maria Matos possui uma equipa relativamente pequena com trinta e três funcionários fixos. O espaço comporta uma sala principal com 447 lugares, uma sala de ensaios, um lounge e um café. De acordo com a disponibilidade, todos os espaços do teatro podem ser arrendados para a realização de eventos de negócios, conferências, lançamento de produtos, realização de cooktails, sessões fotográficas e filmagens.

### 3.2 ESPAÇO FORMATIVO NOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS PORTUGUESES

Portugal é um dos países da União Europeia que apresenta os indicadores mais baixos de acesso e participação cultural, estes indicadores são ainda mais baixos quando associados aos eventos de natureza cênica, como o teatro e a dança. Mesmo que o método de seleção e os

critérios de análise desses estudos possa ser relativizado, o baixo índice português pode ser explicado pelas “diferenças mais gerais de desenvolvimento socioeconómico, de robustez do tecido cultural e da familiaridade e proximidade das populações à oferta e às instituições culturais” (Fortuna e Silva *apud* Governo de Portugal, 2014). As iniciativas pedagógicas e formativas nos equipamentos culturais portugueses se colocam então como uma necessidade urgente, na medida o panorama apresentado pode agravar o fator falta de interesse (Governo de Portugal, 2014: 114)

Segundo a pesquisa publicada em 2009 pelo Observatório das Atividades Culturais, *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos “Serviços Educativos” em Portugal*, as propostas educativas oferecidas pelos equipamentos culturais portugueses tiveram um aumento expressivo nos últimos anos. Este aumento na oferta de atividades pedagógicas e para a formação do público se relaciona diretamente com a mudança nos conteúdos programáticos e dos parâmetros de avaliação do Governo, que passou a explicitar que “todos os equipamentos dependentes do Ministério da Cultura e todos os equipamentos integrados em redes nacionais devem propiciar programas educativos dirigidos a diferentes públicos que se trata de crianças, jovens, adultos ou cidadãos seniores”. Vale ressaltar que 41% desses serviços foram criados entre os anos 2001 e 2006, e os equipamentos teatrais começaram a desenvolver essas ofertas pedagógicas mais tardiamente (Gomes, 2009: 101-104).

As atividades realizadas em auditórios, bibliotecas, centros culturais, teatros e cine-teatros, museus, patrimônios históricos e outros equipamentos constituíram objeto de estudo pelo OAC; e apontou que as mudanças ocorridas no setor cultural e educativo provocaram uma diversificação nas propostas educativas elaboradas por esses equipamentos que visavam uma abertura dos espaços culturais para novos segmentos da população. Mas em geral, as propostas mantidas por esses equipamentos possuem uma semelhança formal, “no sentido em que desenvolvem igualmente visitas guiadas, exposições, espectáculos, ateliês, independentemente do domínio cultural e artístico prevalecente no equipamento” (2009: 125). Segundo a pesquisa:

Regra geral, o denominador comum ao desenvolvimento das actividades pedagógicas/formativas nos equipamentos culturais passa, em primeira instância, por conseguir comunicar com diferentes públicos – uma comunicação que se desenvolva não num sentido unívoco (da aprendizagem tradicional, de um emissor para um ou mais receptores), mas que resulte de interações capazes de construir conhecimento substantivo. Este objectivo tem subjacente uma alteração profunda

nas concepções educativas, na medida em que o sujeito passa a ter um papel activo na construção do conhecimento (Gomes, 2009: 117).

Entretanto, a busca por uma diversificação das atividades dos serviços educativos desses equipamentos encontra dificuldades, principalmente, pela escassez de profissionais especializados que possam ser contratados para coordenar e desenvolver programas educativos a longo prazo. Talvez por isso, a principal estratégia realizada pelos serviços educativos se limite a visitas técnicas e guiadas a esses equipamentos culturais. As visitas guiadas foram a primeira atividade educativa realizada, principalmente, em Museus, e que atualmente passou a ser absorvida pelos teatros e centros culturais. Segundo a pesquisa, 55% dos teatros e cine-teatros portugueses utilizam tal estratégia que permite ao visitante conhecer os bastidores desses espaços, especificidades técnicas, e às vezes conhecer fases de um processo criativo. O estudo também ressalta que, ainda hoje, as visitas guiadas aparecem como a atividade central e única dos serviços educativos e ficam restritas ao público escolar (Gomes, 2009: 119-124). Portanto, a falta de um investimento adequado para o desenvolvimento de projetos educativos no setor cultural, sem dúvida impossibilita a ampliação de estratégias de participação do público.

O tipo de público-alvo dessas atividades também foi objeto de pesquisa do OAC. Os resultados dos inquéritos apontavam que até 2005 o segmento escolar constituía a maioria dos beneficiários de tais atividades. Por um lado, estabelecer parcerias com as escolas garante o número de participantes necessários e poupa recursos para a divulgação dos eventos, assim como para a concepção de novas estratégias para alcançar novos públicos. Sobre a parceria entre os equipamentos e as escolas o estudo sublinha:

Embora pareça crucial a ligação entre os equipamentos culturais e o universo escolar, parece necessária uma reavaliação do modo como é estabelecida essa relação dado que, em alguns casos, se corre o risco de torná-la meramente instrumental. Se, por um lado, para os que programam as actividades pedagógicas/formativas, a escola pode constituir uma espécie de armazém de públicos garantidos, para professores ou representantes da instituição escolar as visitas esporádicas podem simplesmente cumprir uma saída pontual no programa curricular, sem lastro no que toca a experiências vivenciais promotoras de conhecimento (Gomes, 2009: 156).

No âmbito teatral, por exemplo, se na saída de um grupo escolar para o teatro, seja para uma visita guiada ou para a apreciação de um espetáculo, os alunos não forem corretamente informados e estimulados pelo professor, a experiência que será vivenciada será

indiferente ao grupo. Se pensarmos que, muitas vezes, os alunos nem sabem para onde estão a ser levados quando saem da escola, qualquer atividade realizada num teatro será inefetiva. Cabe ao professor e à escola mediar esse primeiro contato e estimular nos seus alunos o encontro com o inesperado e a curiosidade em relação ao novo.

O estudo ressalta que se as atividades vinculadas aos serviços educativos não forem realizadas com a devida atenção e cuidado, ou seja, se forem carentes de objetivos e missões concretas, ficam reduzidas a atividades complementares e de mera animação e não consolidam o potencial político intrínseco a elas: formar novos públicos (2009: 156). Dessa forma, a consolidação dessas propostas, entendidas também como mediação cultural, podem abrir caminhos para a adesão e capacitação de novos públicos, aprendizagem artística e novas formas de participação dos espectadores, como ressalta do *Relatório Cultura, Formação e Cidadania* elaborado pelo Governo de Portugal:

É importante, por isso, reconhecer os vários aspetos positivos associados a esta abertura de agentes e instituições culturais e artísticas ao envolvimento e participação dos diversos públicos, e a correspondente predisposição para a promoção do diálogo entre artistas e comunidades. Em resultado, têm-se verificado alterações, por vezes profundas, no modo de atuação tradicional de instituições e equipamentos culturais e artísticos. São exemplo da nova atitude a maior abertura para apostar em propostas artísticas de trabalho com comunidades ou com segmentos específicos da população, que se caracterizam por um maior grau de “experimentalismo”, combinado com estratégias inovadoras de produção e programação artística e cultural (Governo de Portugal, 2014: 199).

Entretanto, o mesmo relatório aponta, erroneamente, que as instituições culturais e artísticas começaram a desenvolver ações no âmbito da mediação cultural em Portugal na década de 1990, com a criação dos serviços educativos<sup>30</sup>; e ainda afirma que serviços foram implantados com o objetivo de “reforçar o enraizamento local da instituição, diversificando e alargando as suas audiências” (Governo de Portugal, 2014: 199), além de reforçarem “parcerias com diversos tipos de instituições e, mesmo, captar mecenas e patrocinadores que assegurem a sua própria sustentabilidade económico-financeira” (2014: 199). Dessa forma, o serviço educativo, elevado ao conceito de mediação artística/cultural, integra estratégias que

---

<sup>30</sup> Contudo, o Observatório das Atividades Culturais no livro *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos “Serviços Educativos” em Portugal* aponta que: “A incorporação de serviços e actividades de natureza educativa em museus portugueses corresponde a uma experiência adquirida ao longo de décadas. Já durante os anos 50 se podem identificar actividades nesse sentido [o Museu de Arte Antiga teria sido o primeiro a realizar esse tipo de atividade]. Mas é sobretudo nos anos 80, a par de importantes transformações no sector, que se assiste à expansão do número de museus portugueses, sobretudo sob tutela autárquica. Entre outros factores, a sua ligação à comunidade local terá favorecido a criação de serviços voltados para as populações dos concelhos” (2009:102-103).



se preocupem em qualificar o olhar e as capacidades críticas do público, tornando fluída a comunicação com a obra e a instituição, e também organiza meios para criar diálogos com outras instituições, formando parcerias para colaborar no êxito de seus objetivos primeiros: o maior alcance social do acesso à cultura e a qualificação do público.

### 3.3 PROGRAMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

#### 3.3.1 Programa para Crianças e Jovens

O Teatro Maria Matos conta, desde 2006, com uma colaboradora responsável por desenvolver o Programa para Crianças e Jovens desta instituição. Suzana Menezes teve uma formação variada e sua ampla experiência, seja na realização de atividades pedagógicas em diversos contextos ou como consultora e formadora na área de serviços educativos culturais, pode ser verificada na variedade de propostas articuladas ao programa executado sob sua coordenação. Ademais, como ressaltado na secção anterior, é possível verificar a solidez e amplitude de um projeto cultural educativo, quando elaborado por um profissional competente.

O Programa para Crianças e Jovens dialoga com a missão do Teatro Maria Matos, ou seja, procura acolher projetos artísticos voltados para produção contemporânea. As propostas são concebidas e trabalhadas em conjunto com a programação artística do teatro, porém possuem uma publicação própria<sup>31</sup>, e contemplam apresentações e ações teatrais, performances, dança, poesia, leituras encenadas, bailes, oficinas e visitas guiadas. Até ao final da temporada de 2011, esse programa era divulgado como Projeto Educativo Maria Matos, que oferecia programação exclusiva para as escolas, crianças e jovens, mas incluía também atividades formativas para o público adulto (tanto público geral, quanto educadores, professores e formadores). A partir de 2012, essa programação convergiu para o público infanto-juvenil e escolar (Pré-escolar até o 10º ano) em específico, sendo estruturada de maneira a sistematizar as atividades de fruição e pedagógicas para incentivá-lo a participar da programação do teatro.

---

<sup>31</sup> O site oficial do Teatro Maria Matos disponibiliza todos os Programas para Crianças e Jovens realizados a partir de 2010. Ver em: <http://www.teatromariamatos.pt/pt/programacao/programas?tabs=projecto>.

Como de costume, as visitas guiadas ao teatro são desenvolvidas nesse âmbito para faixas etárias específicas (4 a 6 anos, 7 a 12 anos e a partir de 13 anos), e parecem ser destinadas somente ao público escolar. Os agendamentos devem ser feitos com antecedência e a atividade é oferecida gratuitamente para grupos de até 30 participantes. Julgamos ser importante ressaltar as diferenças temáticas dessas visitas:

- 4 a 6 anos: Atrás do palco, há luzes que espreitam, músicas para cantar, esconderijos para descobrir camarins onde nos podemos transformar em personagens. Esta visita é uma primeira abordagem ao Teatro, na qual se privilegia a descoberta sensorial dos seus espaços;
- 7 a 12 anos: Zonas invisíveis ao público em geral são desvendadas nesta visita através dos testemunhos de quem nelas trabalha. Da plateia ao palco, passando pelos camarins e zonas técnicas, damos a conhecer como funciona o Teatro;
- a partir de 13 anos: Um percurso pelo palco, teia e outros espaços do Teatro guiado pela história da instituição até os dias de hoje. A construção do complexo arquitetónico, a escolha do nome e os vários gêneros teatrais que definiram este Teatro (Catálogo, 2015: 24).

Devemos evidenciar o cuidado pedagógico na concepção das visitas guiadas, que não se configuraram meramente como uma visita técnica, e procuram despertar os participantes para aspectos do fazer teatral e as especificidades desse local. A noção de que faixas etárias diferentes pedem aproximações e conduções diferentes é fundamental para o sucesso e a amplitude da atividade. De qualquer forma, acreditamos ser uma falha qualitativa que o teatro não ofereça dentro da sua programação mensal visitas guiadas abertas ao público geral do teatro. Sabemos que essa alternativa implicaria maiores investimentos em estratégias de divulgação e um colaborador responsável para conduzir as visitas, mas a longo prazo, poderia ser utilizada como forma de divulgar a programação mensal do teatro, levando a uma ampliação considerável de espectadores em futuros eventos.

Por meio dos programas disponíveis no site do Teatro Maria Matos observamos que a programação sofreu algumas mudanças no decorrer dos anos. Primeiramente, até ao final da temporada de 2013 os programas propiciavam mais oficinas de formação e criação para crianças e jovens do que os programas desenvolvidos nos anos que se seguiram. As oficinas eram destinadas ao público das escolas e à comunidade, e também eram oferecidas visitas guiadas ao teatro para a comunidade. Ainda sob a denominação Projeto Educativo os programas ofereciam oficinas para o público adulto, envolvendo professores, educadores, formadores e a comunidade geral.

Entretanto, é a partir de 2014 que se observa uma mudança significativa nas propostas do Teatro Maria Matos para crianças e jovens. Houve a inclusão de novas atividades com a pretensão de atrair a atenção da comunidade para participar da programação de modo exponencial como, por exemplo: atividades ao ar livre com apresentação de espetáculos e oficinas, *Bailem* uma atividade participativa que convida famílias para uma festa com direito a música, dança e aperitivos, a inclusão de espetáculos contemporâneos no qual os participantes se tornam co-criadores junto aos artistas (seja por meio de oficinas antes das apresentações, seja por meio de participação durante o espetáculo), oficinas de férias para diferentes faixas etárias e com apresentação de pequenas performances no final, exibição de filmes e instalações participativas. Essa mudança dialoga com o conceito exposto por Pinkert (2014) e Heiz (2014) que envolvem novos modelos de participação do espectador no teatro. Como vimos, na sua tese, Pinkert amplia a noção de mediação no teatro para a criação e oferta ao público de novos projetos, que pretendam gerar vínculos e conexões singulares entre ambos com essa abertura, além de evidenciar segmentos próprios do fazer teatral. As atividades descritas acima dialogam com o conceito de participação inclusiva ou observação participativa (*Teilhabe*) e também participação ativa (*Teilnahme*), no qual a mediação teatral se estrutura como conceito mais amplo que promove a formação de espectadores para o teatro por meio das mais variadas experiências estéticas e da participação em processos criativos coletivos.

Entretanto, como veremos a seguir, o objetivo de criar novas parcerias com o espectador ultrapassa a programação dedicada às crianças, jovens e famílias. Essa prática parece constituir-se como uma nova missão assumida pela equipe do Teatro Maria Matos, que se mantém atenta às práticas teatrais contemporâneas e às mudanças nas formas de relação entre o teatro e o espectador; e que de certa forma atualizam projetos e propostas relacionadas com a mediação cultural, teatral e os serviços educativos propostos pela instituição, uma vez que esses não estão destinados somente as crianças e jovens.

### **3.3.2 Construir Pontes com o Público**

Os programadores do Teatro Maria Matos têm investido em estratégias participativas para convidar e integrar novos públicos nas ações do teatro, e criar vínculos afetivos com seus espectadores. Para isso, a partir de 2013, houve a concepção e inclusão de ciclos temáticos na programação que compreendem diversas propostas artísticas. O primeiro ciclo elaborado

nessa fase foi o *Ciclo de Conferências Transição* e os *Dias da Transição*, que foram realizados entre os meses de abril a julho de 2013. O ciclo de conferências era constituído por seis palestras sobre sustentabilidade e suas implicações nas áreas da economia, recursos naturais, trabalho, comida, ambiente e estilo de vida. Posteriormente, o evento de encerramento da temporada de 2012-2013 *Dias de Transição* ocorreu de 16 a 20 de julho. Uma semana de programação com palestras, conversas com artistas, exibição de filmes, contação de histórias, apresentação de espetáculos teatrais e musicais. Do mesmo modo que a proposta dava continuidade ao ciclo iniciado em abril, passava a envolver diferentes segmentos do público e ampliava a propagação da temática. No último dia de funcionamento do teatro foram propostas diversas atividades ao ar livre, dentre elas o *Banquete sem Desperdício* que convidou chefes de cozinha a elaborarem um cardápio com ingredientes respigados. Os pratos foram servidos e partilhados pelos participantes em duas grandes mesas que ocupavam a rua ao lado do teatro. *Dias da Transição* envolveu ao todo 1.823 espectadores participantes. O ciclo integrou o projeto The Politics of Economy da rede House on Fire, como veremos a seguir, os ciclos passaram a integrar as programações seguintes, ganhando novas formas e conteúdo.

Na programação de 2013-2014 foi organizado um pequeno ciclo de debates e performances com duração de dois dias. Esse conjunto de eventos chamado de *Em Reunião* foi uma co-produção entre a baldio-estudos de performance e o Teatro Maria Matos, a curadoria foi feita por Ana Bigotte Vieira, Joana Braga, Ricardo Seiã Salgado e Mark Deputter. Os eventos programados aconteciam simultaneamente ocupando diversos espaços do teatro e abrangiam temáticas filosóficas, políticas, artísticas e socioculturais. As reuniões incitavam a participação dos convidados. Para os curadores, as reuniões se inserem no contexto performativo e compreendem uma distribuição de papéis e funções, da mesma forma que posiciona a reunião como prática inseparável ao espaço do teatro, seja pela criação coletiva ou a reunião de atores e públicos junto ao espetáculo, e propõe assim que esse espaço esteja em reunião.

Na Programação 2015-2016, foram realizados dois ciclos temáticos curtos que combinavam a apresentação de espetáculos e performances com outras atividades. A temática e a programação apresentadas nos ciclos que seguem se tornaram mais elaboradas e extensas. O primeiro ciclo *Gender Trouble* ocorreu entre 05 de maio e 24 de junho de 2015, com curadoria de Salomé Coelho, Mark Deputter, Andreia Cunha, Laura Lopes e Sezen Tonguz. A programação era composta de espetáculos, performances no teatro e no espaço público,

conferências e *workshops*, com a participação de artistas e pensadores nacionais e internacionais. O ciclo foi idealizado em comemoração aos 25 anos do livro *Gender Trouble. Feminism and the subversion of Identity*, da autora Judith Butler, no qual ela define o género como performatividade e reposiciona, assim, a forma como compreendemos o género, o sexo e a sexualidade:

Butler afirma que o género não é uma categoria ontológica, mas que ‘se faz’, que ‘se constrói’, que é, em última análise, *performance*. Significa isto que o género não exprime uma ‘verdade’ interior, sendo antes o resultado de um conjunto de atos e gestos reiterados, cuja cristalização confere uma aparência de um núcleo interno, de substância (S. Coelho, 2015: 08).

O ciclo imerso no espaço teatral incentivava a observação e o debate sobre as questões de género, assim como permitia ao espectador vivenciar experiências performáticas subversivas com relação a temática, levando-o a para além dos muros construídos socio e culturalmente. Também fazia parte da programação um espaço no foyer do teatro para uma pequena mostra de títulos publicados pelos oradores presentes nas conferências, e outras publicações e revistas dedicadas ao tema. Toda a programação do ciclo *Gender Trouble* contou com a participação de 3.484 espectadores/participantes.

O ciclo seguinte *As 3 Ecologias* aconteceu de 08 de março a 25 de abril com atividades para crianças e jovens, performances, dança, *workshops*, exibição de documentário, palestras e encontros com foco no “modo como as nossas ações quotidianas podem dar forma e influenciar a sociedade em direção a um maior equilíbrio entre o comportamento humano e o ecossistema natural” (Programma Maria Matos, 2016: 16-17). A curadoria foi realizada por Liliana Coutinho, Mark Deputter e Vera Mantero. O ciclo é baseado no ensaio do filósofo francês Félix Guattari, escrito em 1989. Nesse ensaio, o autor reflete sobre a relação entre três dimensões ecológicas: a pessoal, a social e a ambiental. As atividades que foram propostas nesse ciclo ocuparam, além do Teatro Maria Matos, o Palácio Pombal em Lisboa, e a Biovilla (Serra da Arrábida) num *workshop* com duração de três dias e aberto a todos os interessados. A atividade destinada ao público infanto-juvenil *O Dia do Rédimede* foi realizada como uma proposta coletiva entre a Escola Artística António Arroio e três artistas portugueses: António MV, José Capela e Rute Carlos<sup>32</sup>. O tema, como é óbvio, era a interligação das três ecologias,

---

<sup>32</sup> António MV é artista visual com produção em vídeo, performance, fotografia e instalação, foi co-fundador da escola imagem em movimento Deus Ex Machina. José Capela fundou em 2002 junto com Jorge Andrade a

sendo que a partir dele os participantes deviam criar uma intervenção no espaço físico do Teatro Maria Matos com instalações, que propusessem novas formas de relações com as funções tradicionais do edifício e gerassem um espaço de interatividade com o observador/espectador que fosse visitar a mostra.

O novo ciclo *Utopias* será realizado continuamente durante a programação de 2016-2017 no teatro. O ciclo celebra os 500 anos da publicação do livro *Utopia* de Thomas More, que já na época fazia uma crítica à sociedade em que o seu autor vivia e era um manifesto para um mundo melhor, e dos 100 anos da Revolução Russa. Segundo o cientista político holandês Merijn Oudenampsen, o livro de Thomas More foi interpretado no século XX em duas direções: para os socialistas e comunistas era uma fonte de inspiração, e para os críticos da Guerra Fria apontava fatalmente os aspectos totalitários desse tipo de regime. Para Oudenampsen, entretanto, a mensagem essencial do livro está no envolvimento intelectual do indivíduo com a política. Mark Deputter afirma que a escolha do tema está relacionada com o posicionamento político do Teatro Maria Matos, ou seja, no teatro como o lugar ideal para que possamos debater e refletir sobre o atual estado das coisas sem nos acomodarmos nessa posição (Coelho, 2016: 17-19).

O ciclo *Utopias* ocorre durante toda a temporada 2016-2017, dividido em seis arquipélagos que reúnem espetáculos, performances, palestras, instalações, encontros e eventos no espaço público. Os arquipélagos estruturam a programação das atividades do ciclo do *Utopias* abordando temáticas específicas, são definidos como “territórios para conhecer possibilidades que estão já em curso, e de imaginar outras” (REF). O *Arquipélago de Resiliência* ocorre de setembro a outubro de 2016 abrindo a temporada e serve para refletir sobre o regresso da imaginação nos movimentos políticos atuais; a programação traz espetáculos teatrais, programação para crianças e jovens e palestras e debates com filósofos e ativistas. De novembro a dezembro será realizado o *Arquipélago das Diversidades* que aborda a crise dos refugiados e os problemas e as alternativas da sociedade diversa. A partir de 2017, nos meses de janeiro e fevereiro o *Arquipélago Comum* foca projetos utópicos baseados nos ideais comunistas e anarquistas idealizados no início do século XX. Em março, o *Arquipélago dos Afectos* pensa a política nas suas relações com a afetividade. Entre março e abril, o *Arquipélago Central* aborda as forças criativas e destrutivas propostas pelo capitalismo, e de maio a junho o *Arquipélago Verde* encerra o ciclo *Utopias* e traz o imaginário utópico

---

companhia teatral Mala Voadora, é co-diretor artístico e cenógrafo desta companhia. Rute Carlos é arquiteta e já trabalhou como assistente de José Capela em outros projetos artísticos.

atualmente em voga que se ancora na preservação do planeta terra e na subsistência do homem de forma sustentável (Coelho, 2016: 16). Para além das temáticas específicas de cada arquipélago, não sabemos ao certo como a programação será estruturada, mas temos a certeza que se desenvolverá num campo multidisciplinar com ações voltadas para todas as faixas etárias. Essa constatação reforça a atual vertente que o teatro Maria Matos assumiu nos últimos anos: a de desenvolver “uma programação com uma vocação política, no sentido lato da palavra” (Coutinho *apud* Coelho, 2016: 19), já que os programadores pensam essa vertente política como a arte de pensar como podemos viver em sociedade.

O Teatro Maria Matos defende que com a criação dos ciclos, a programação começa a criar pontes entre os artistas, a produção artística, as instituições, ativistas, pensadores e a sociedade, ou seja, o teatro se posiciona como um espaço político e democrático, de forma que a arte e as atividades inseridas nesse contexto possam ser pensadas para além do seu valor capital, mas de acordo com as conexões que estabelece e as situações que provoca. Da mesma forma, os ciclos com suas temáticas e programações específicas e condensadas ajudaram, segundo os organizadores, a atrair novos públicos ao teatro, que chegavam cativados pela temática e as preocupações políticas e sociais e não tanto pelo lado artístico.

O relatório da EGEAC de 2015 demonstra um aumento quantitativo no número de espectadores e participantes que frequentam o Teatro Maria Matos, como podemos observar no gráfico abaixo:

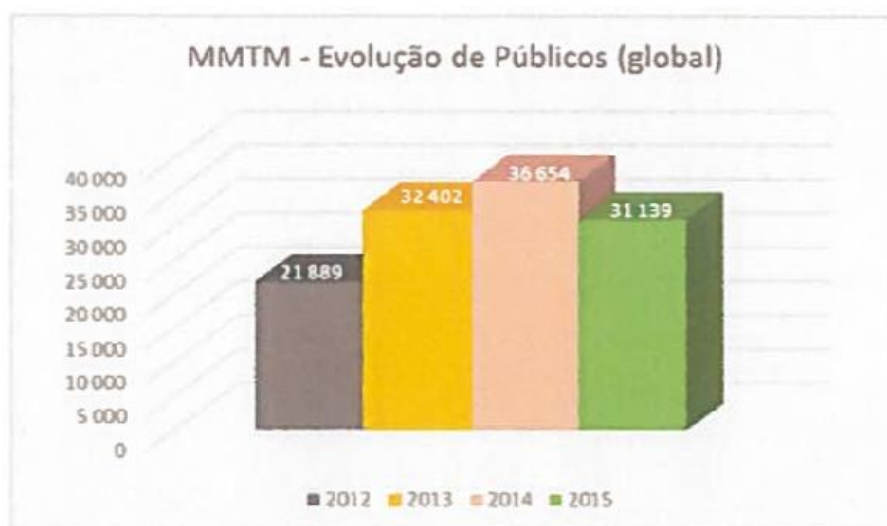


Imagem 19. Quadro de Evolução de Públicos do Teatro Maria Matos, de 2012 a 2015.

O relatório aponta que em 2015, nenhuma proposta da fundação Calouste Gulbenkian integrou a programação teatral e musical do Teatro Maria Matos, o que levou à redução do número geral de espectadores. Mas assegura que o aumento exponencial de públicos que frequentaram o Teatro Maria Matos foi de 2.275 espectadores participantes em relação ao ano anterior. De qualquer forma, quantitativamente podemos verificar que o público do Teatro Maria Matos teve um aumento de, aproximadamente, 42% num intervalo de três anos.

Em 2014, outas a o Teatro Maria Matos apostou em um projeto literário intitulado *Facebook 1974* que alcançou 7.221 seguidores através da rede social. O projeto foi realizado como comemoração dos 40 anos do 25 de abril, e uma equipa manteve ativa durante um mês essa página que contava a história de um herói anônimo que participou da revolução de 1974, Pedro Xavier<sup>33</sup>. No dia 27 de abril, houve um encontro com a equipe que coordenou o projeto no café do teatro.

Podemos avaliar o crescimento expressivo, em curto prazo, do público do Maria Matos como uma consequência da dinamização da programação observada nos últimos anos, das quais os ciclos descritos anteriormente traduzem uma delas. Como afirmamos no primeiro capítulo, uma postura flexível e criativa de artistas, programadores e administradores é essencial para a subsistência das instituições hoje, principalmente, pelo embate que estas travam com um público desinteressado ou despreparado para dialogar com a produção artística contemporânea.

É perceptível que o contato dos programadores com artistas, pensadores e profissionais de outras áreas favorecem a abertura na programação para eventos diversificados e projetos interdisciplinares. Concomitantemente, o Teatro Maria Matos também reconhece a expansão nos modos de participação do espectador no teatro, por meio de projetos artísticos unindo artistas e comunidades ou espetáculos participativos. Essas perspectivas reforçam o posicionamento da instituição e sua aposta em empreender estratégias que envolvam o público de forma participativa nos eventos propostos na programação.

Nesse sentido, percebemos que as propostas dedicadas as formas participativas observadas até agora investem ostensivamente numa programação que não fique restrita as apresentações artísticas, mas que procura ampliar o acesso à programação por meio de atividades paralelas e distintas, conforme descrito por Seitz (2014), envolvendo eventos festivos, debates, conferências, seminários, oficinas, eventos em locais públicos, instalações,

---

<sup>33</sup> A página do projeto continua disponível na rede social: <https://www.facebook.com/pedroxavier1974>



feiras de livro, entre outras. Por outro lado, os procedimentos de caráter artístico e pedagógico ocupam uma parcela ínfima nesse panorama. Mesmo atividades consideradas padrão por outras instituições como debates e conversas após os espetáculos, não foram encontradas ou aparecem explícitas na programação. Estas e outras propostas que poderiam ser articuladas a dimensão imanente da mediação teatral continuam ocupando pequenos espaços no contexto do Maria Matos, mas não só isso, mesmo que o Teatro Maria Matos compreenda as alterações nos modos de participação do espectador no teatro, ainda abre poucos espaços para estratégias co-criativas entre artistas e público, e as propostas de criação coletiva com a comunidade ainda são inexistentes. Sem desconsiderar, no entanto, a abertura a participação externa e de novos interesses do público que está sendo oferecida, acreditamos que ainda há uma lacuna a ser preenchida no âmbito da qualificação do espectador teatral.

## 4 PALCO GIRATÓRIO

Neste capítulo apresentamos ao leitor o último estudo de caso desta pesquisa, o *Palco Giratório*, um projeto de difusão das artes cênicas que percorre todos os estados brasileiros que, foi criado e realizado dentro do âmbito institucional do SESC (Serviço Social do Comércio). A inclusão do projeto na pesquisa parte de uma motivação pessoal e da amplitude de ações formativas e participativas imbricadas nessa proposta.

Na primeira seção do capítulo mostramos ao leitor dados sobre a criação, estrutura organizacional e os serviços oferecidos pelo SESC, uma instituição privada e sem fins lucrativos, e, em particular, a relevância de sua atuação no campo cultural brasileiro. Na segunda seção, apresentamos a concepção do projeto Palco Giratório, seus principais objetivos, os conceitos de *Territórios Flutuantes* e *Territórios de Pousa*, sua forma de curadoria e organização, e as suas ações formativas. Por fim, fazemos alguns apontamentos sobre a repercussão do projeto numa pequena cidade do estado de Santa Catarina, onde trabalhamos com a gestão do projeto.

### 4.1 SESC E O PROGRAMA DE CULTURA

A partir da metade do século XX, o avanço da industrialização no Brasil desencadeou uma transformação estrutural nas configurações sociais brasileiras. Se anteriormente, o Brasil dependia exclusivamente da economia agrícola, o processo de industrialização acentuou o exôdo rural, a urbanização transformou as cidades, as relações de trabalho, as necessidades e o modo de vida de seus cidadãos:

[...] desenvolvia-se a industrialização e a urbanização e multiplicavam-se os movimentos sindicais pela garantia dos direitos trabalhistas. Sendo assim, representantes do empresariado brasileiro perceberam que o contexto era de inovação e que precisavam de novos métodos na sustentação do paradigma capital e trabalho (GIL, 2006: 93).

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial e da Era Vargas<sup>34</sup>, os empresários tiveram um importante papel na democratização do país. Em maio de 1945, cerca de 800 associações (comerciais, rurais e industriais) de todo país reuniram-se em Teresópolis (Rio de Janeiro) na Primeira Conferência das Classes Produtoras - I CONCLAP. Nesta reunião aprovaram e assinaram a Carta da Paz Social, este documento contém os conceitos norteadores do serviço social que deveria ser custeado pelo empresariado. Em 13 de setembro de 1946, o decreto número 9.857 assinado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra determina a criação do SESC – Serviço Social do Comércio – que seria estruturado e gerido pelos representantes do empresariado do setor de comércio de bens brasileiro. O SESC é uma instituição privada sem fins lucrativos que integra o Sistema S<sup>35</sup>. O recurso financeiro provém de contribuições paraestatais, por meio do desconto da folha de pagamento dos trabalhadores das empresas. Inicialmente, a prioridade dos serviços oferecidos pelo SESC estava orientada para o setor da saúde. Quatro anos após a criação ocorreu a I Convenção de Técnicos, quando houve um redirecionamento do plano estratégico para atividades que visassem agir a longo prazo e dando prioridade as ações na área da educação informal para beneficiar o trabalhador, sua família e a comunidade em geral<sup>36</sup>.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a base das ações desenvolvidas pelo SESC se alicerça na “construção de uma sociedade mais justa, democratizando o acesso ao lazer, à educação, à cultura, à saúde e ao esporte, promovendo deste modo a qualidade de vida, tanto do comerciário como do público em geral” (GIL, 2006: 93). O SESC desenvolve programas para propiciar o bem-estar social não somente de seus associados e dependentes, mas também do público geral. O caráter educativo impresso em suas ações reforça a intenção de trabalhar em prol da construção de novas realidades sociais e do desenvolvimento qualitativo do seu público-alvo com foco na informação, capacitação, desenvolvimento pessoal:

---

<sup>34</sup> Era Vargas, Estado Novo ou Terceira República Brasileira, foi o regime político fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937 até 29 de outubro de 1945. Durante esse período importantes medidas foram tomadas para o desenvolvimento industrial brasileiro.

<sup>35</sup> De acordo com Carvalho & Palma: “O que se denota da análise doutrinária é que o Sistema ‘S’ compreende um conjunto de entidades privadas [nove entidades] ligadas ao setor produtivo brasileiro atuando na prestação de serviços de utilidade pública (sociais e educativos). Foram criadas pelo Poder Público com fonte de receitas públicas específicas, sem prejuízo daquelas obtidas por arrecadação própria. Dentre as instituições que integram o Sistema, se destacam, por seu porte e presença nacional, as vinculadas à Confederação Nacional da Indústria (CNI) e à Confederação Nacional do Comércio (CNC) [na qual o SESC se enquadra]” (2012: 01). Desde 2008, há uma ampla discussão no país sobre o regime jurídico dessas instituições, se de caráter privado ou público, devido a forma como os seus recursos são arrecadados e distribuídos.

<sup>36</sup> Para um olhar crítico sobre a criação e desenvolvimento do SESC, sugerimos a leitura do trabalho de Betânia Gonçalves Figueiredo (1999) *A criação do SESI e SESC: do enquadramento da preguiza a produtividade do ócio*.

Hoje, o SESC está presente no Distrito Federal e em todos os vinte e seis estados brasileiros. As instalações da entidade, espalhadas por todo o país, oferecem infraestrutura adequada às metas de valorizar e desenvolver o usuário e sua família. São Centros de Atividades, Colônias de Férias, Centros Educacionais, Bibliotecas, Teatros, Galerias de Arte, Salas de Aula, Salas de Cinema, Parques Aquáticos, Quadras Poliesportivas, Ginásios de Esportes e Unidades Móveis, onde a instituição trabalha cotidianamente para o desenvolvimento humano e a inserção do ser humano na sociedade como agente ativo capaz de modificá-la (GIL, 2006: 93).

A estrutura administrativa do SESC é composta por um departamento nacional e os departamentos regionais. O departamento nacional, sediado no Rio de Janeiro, é o responsável pelo planejamento das diretrizes e políticas gerais de ações em todas as áreas, também tem a função de coordenar e monitorar os trabalhos realizados pelos departamentos regionais. Os departamentos regionais devem adaptar o planejamento geral ao contexto de sua região e detém autonomia para criar e ampliar suas ações dentro das áreas de atuação do SESC. O departamento nacional também realiza treinamentos técnicos e oferece cursos de capacitação, ambos presenciais, para os profissionais que trabalham nas entidades de todo o país. A internet também é utilizada como uma importante ferramenta de comunicação entre as entidades e os departamentos regionais e nacional, além da transmissão de fóruns, palestras e aulas. Assim o departamento nacional, mantém um diálogo ativo e cooperativo com todas as divisões, no intuito de atualizar e aperfeiçoar suas estratégias de ações.

Em setembro de 2016, o SESC completa setenta anos e continua a desenvolver um trabalho pioneiro no país, tornando-se uma referência mundial, como aponta Rodrigo Mairink, pelo fato de representar uma instituição sociocultural com importante papel na dinâmica criativa e cultural brasileira (2014: 89). Como será elucidado a seguir o caráter educativo do programa de ações do SESC reflete o ideal de investir em ações a longo prazo para melhora substancial da qualidade de vida dos seus beneficiários e da comunidade geral.

#### **4.1.1 Diretrizes Gerais de Ações do Sesc para a Cultura**

O investimento do SESC em ações culturais ganhou maiores proporções a partir dos anos 1980. Com objetivo de proporcionar uma programação diversificada e valorizar as tradições regionais, a instituição consolidou paulatinamente o empreendimento no setor cultural. As suas linhas de atuação compreendem ações de mediação cultural, estímulo a produção e difusão artística-cultural e a abertura de oportunidades de trabalho para

profissionais da arte. É importante frisar que o trabalho desenvolvido nas unidades do SESC prioriza uma atuação “prática no mundo das artes que tenha conexão com a educação. Para isso é importante que se busque o melhor no campo das artes, que ofereça algum tipo de provocação, questionamento, discussão, em torno de temas” (Mairink, 2014: 99).

O Programa de Cultura do SESC organiza ações culturais e aborda todas as linguagens artísticas: artes visuais, artes cênicas, cinema, literatura e música. Para além de atender a demanda por atividades culturais de sua clientela, procura desenvolver estratégias de ações que promovam a produção artística nacional e incentivem o aperfeiçoamento das competências críticas do público. O Programa de Cultura implementa diversos projetos de alcance nacional, com destaque para o *Sonora Brasil*<sup>37</sup>, *ArteSESC*<sup>38</sup>, *Prêmio SESC de Literatura*<sup>39</sup> e o *Palco Giratório*. Devido a isso, o Programa de Cultura do SESC é reconhecido nacionalmente por artistas, produtores culturais e pela sociedade.

A importância direcionada ao campo artístico-cultural e ao caráter educativo de suas ações pelo SESC, privilegia projetos e ações culturais que possam ser trabalhadas a longo prazo. O SESC entende as ações sociais no campo cultural como instrumento de transformação social e individual. As linhas de ação do programa não possuem um caráter elitista, respeitam a heterogeneidade do público e asseguram a importância do encontro com a diversidade de linguagens e estéticas como factor decisivo para a aquisição de um amplo vocabulário de estilos, que ressoa na melhora das capacidades intelectuais e críticas e, em geral, na compreensão e fruição das obras.

No Caderno de Diretrizes Gerais de Ações do SESC (2010-2015) lançado pelo departamento nacional e repassado aos departamentos regionais ficam expressos os pólos centrais de atuação no campo da cultura: o estímulo à produção artístico-cultural e o estímulo à difusão artístico-cultural.

---

<sup>37</sup> *Sonora Brasil* – Formação de Ouvintes Musicais é um projeto temático de circulação nacional – já consolidado como o maior projeto de circulação musical do país. A definição da temática e das programações anuais são articuladas com o desenvolvimento histórico musical do Brasil.

<sup>38</sup> *ArteSESC* – Dois artistas são convidados todos os anos para uma exposição que irá circular pelas 80 galerias de arte do SESC que estão espalhadas por todo Brasil. As exposições são acompanhadas com folhetos, material didático e catálogos produzidos pelo departamento nacional de cultura da instituição. Além disso, são elaboradas palestras, oficinas e lançamento da exposição. O *ArteSESC* foi criado em 1976 e em 2006, o projeto recebeu o selo de qualidade do Ministério da Cultura.

<sup>39</sup> *Prêmio SESC de Literatura* - criado em 2003, o concurso pretende identificar escritores e obras inéditas. As obras selecionadas possuem qualidade literária para circulação nacional. O concurso abre as portas do mercado editorial para jovens autores, que têm sua obra publicada pela editora Record e distribuídas por todas as bibliotecas e salas de leitura da rede SESC e Senac.

No que concerne o estímulo à produção artístico-cultural, o SESC incorpora a função de articulador entre produtores e consumidores de bens culturais. Para isso, deve dispor de espaços e equipamentos necessários para que a programação cultural encontre os meios adequados de fruição<sup>40</sup>. Também atento a disparidade de acesso a informação, referências e tecnologias relacionadas a produção artística nas localidades brasileiras, que resultam muitas vezes na ausência de produções ou em reproduções de formas já desgastadas, a Entidade procuraria alternativas ao criar uma linha estratégica de ação voltada para o desenvolvimento da criação cultural de profissionais da área artística.

A linha estratégica de ação de estímulo à difusão artístico-cultural enaltece a dimensão da qualificação dos consumidores culturais, com intuito de aprofundar a recepção da obra e, dessa forma, contribuir significativamente para o desenvolvimento do campo artístico-cultural brasileiro. O caráter educativo associado as ações promovidas pelo SESC é uma diretriz básica da Entidade e deve estar integrada direta ou indiretamente a todas as atividades e serviços oferecidos. Sendo assim, a elaboração da programação no campo da cultura deve ser pensada para originar uma transformação qualitativa dos participantes, “dotando-os de uma compreensão mais adequada do significado dos produtos artístico-culturais e permitindo assim que o gostar ou não gostar seja consequência de um efetivo compreender” (Diretrizes Gerais de Ação do SESC, 2010: 29).

#### 4.2 PROJETO *PALCO GIRATÓRIO*

Este complexo de ações envolvendo circuitos, oficinas, mesas-redondas, palestras, conversas, diários de bordo, intercâmbios, aldeias e festivais caracterizam o *Palco Giratório* como uma ação cultural pioneira na área de difusão, introduzindo na política cultural brasileira o conceito de difusão caleidoscópica (Cruz, 2009: 65).

O *Palco Giratório* teve sua primeira edição em 1998 e desde então desenvolve e mantém um importante trabalho no âmbito da difusão cultural e formação de novos públicos no Brasil. Inicialmente, o projeto promovia a circulação de grupos com apresentação de espetáculos, conversas com o público e oficinas teatrais. Porém, a cada edição o projeto expandia o leque de ações desenvolvidas e ampliava os circuitos de circulação. Atualmente,

---

<sup>40</sup> Em todo o país, o SESC dispõe de: 189 Salas de exibição (cinema), 26 Salas de Cinema, 249 Auditórios, 71 Teatros, 17 Cine-Teatros, 197 Salas de Exposição, 265 Bibliotecas e 56 Bibliotecas Móveis.

em sua 19ª edição o *Palco Giratório* leva aos 26 estados brasileiros e ao Distrito Federal uma vasta programação de espetáculos e outras ações culturais ligadas ao projeto.

O projeto foi idealizado por Sidnei Cruz<sup>41</sup> e criado “no ambiente colaborativo institucional pelo departamento nacional do SESC e pelos departamentos regionais, como fruto do desenvolvimento sistemático de assistência técnica às Administrações Regionais, no âmbito do Programa Cultura” (Cruz, 2009: 10). Segundo ele, é a implementação e a longevidade do *Palco Giratório* só é possível uma vez que o projeto está associado a uma instituição social comprometida com investimentos no campo cultural. O projeto *Palco Giratório* responde integralmente às diretrizes gerais de ações do setor de cultura, pois articula o estímulo à produção artístico-cultural e à difusão artístico-cultural. Ao longo dos anos, o projeto ocasionou o investimento da instituição na construção de novos teatros em diversas regiões do país, e hoje o SESC é a empresa privada com o maior número de teatros no país. O estímulo a difusão é também um dos principais objetivos do projeto com a formação de novos mercados culturais e ações de formação para artistas e espectadores.

No livro *Palco Giratório: uma difusão caleidoscópica das artes cênicas*, Sidnei Cruz traça um paralelo entre o projeto *Palco Giratório* e o *Mambembão*. O *Mambembão* foi o primeiro projeto de difusão das artes cênicas no Brasil. Infelizmente, teve apenas três edições – 1978, 1979 e 1980<sup>42</sup> – sendo uma iniciativa vinculada a gestão pública<sup>43</sup>. O projeto promoveu o intercâmbio e a circulação de espetáculos de teatro e dança das cinco regiões do país no eixo Rio-São Paulo e em Brasília. Com isso possibilitou a abertura de novos mercados culturais, revitalizou a cena cultural e artística tradicional e provocou imensas discussões sobre a multiplicidade da produção artística nacional. De acordo com Sidnei Cruz, “essa variedade cultural das artes cênicas situadas nas periferias do eixo hegemônico, formado basicamente por Rio de Janeiro e São Paulo, corroborava as discussões sobre a abertura democrática de espaços para a manifestação das diferenças” (2009: 35). Na época, o

---

<sup>41</sup> Sidnei Cruz (1956-), é poeta, dramaturgo e produtor cultural. Iniciou sua trajetória no departamento de cultura do SESC em 1986. Criou e coordenou o projeto *Palco Giratório* – Rede SESC de Intercâmbio e Difusão das Artes Cênicas de 1998 a 2007. Após isso, foi gerente de cultura na Escola SESC Ensino Médio no Rio de Janeiro até junho de 2016.

<sup>42</sup> A Funarte relançou em 2012 a Mostra Nacional Funarte de Teatro e Dança/ Mambembão, mas se encontra nos registros como uma edição isolada, o que reforça a tese de que projetos financiados com verbas federais são mais suscetíveis às mudanças e oscilações de mandatos e interesses políticos. Para saber mais ver: <http://www.funarte.gov.br/danca/funarte-lanca-a-mostra-mambembao-2012/>

<sup>43</sup> Custeado pelo Ministério da Educação e da Cultura, via Serviço Nacional do Teatro (SNT) e da Fundação Nacional de Arte (Funarte), também recebeu apoio de instituições parceiras, como: SESC de São Paulo e Brasília; e a colaboração da Associação Carioca de Empresários Teatrais (ACET) e da Associação dos Produtores de Espetáculos Teatrais do Estado de São Paulo (Apetesp) (Cruz, 2009: 27-28).

*Mambembão* criou novas perspectivas sobre a produção cultural brasileira, a apresentação de espetáculos mais experimentais e fora do *mainstream* reforçaram movimentos que despontavam no sul e no sudeste, como: a valorização de processos de criação coletiva e a expansão do teatro autoral. Outras discussões levantadas pelo *Mambembão* recaíam sobre a exigência dos críticos especializados, que submetiam as análises dos espetáculos aos cânones artísticos tradicionais, e uma certa intenção colonialista do projeto, já que somente os espectadores do Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília tinham o privilégio de assistir ao que era produzido no restante do Brasil (Cruz, 2009: 36).

“O *Palco Giratório* retoma do *Mambembão* a linha estratégica de ação: mostrar que há produção em todas as regiões do Brasil” (Cruz, 2009: 34), mas avança na ocupação de novos territórios e aposta na elaboração de circuitos e ações culturais transversais. Ampliar a rede de difusão, ocupar novos espaços, estimular a formação técnica dos artistas e as condições de acesso físico e linguístico do público são premissas que foram conquistadas pelo projeto ao longo dos anos. Para além da abertura dos palcos à diversidade de linguagens e estéticas produzidas nacionalmente, os principais objetivos do *Palco Giratório* tem como eixo a criação de novos mercados culturais, a potencialização das trocas simbólicas entre a comunidade e os artistas e assegurar que todas as regiões brasileiras participem dessa rede de difusão (Cruz, 2009)<sup>44</sup>. Assim sendo, o projeto ampliou progressivamente suas dimensões e a cada edição aumentava o número de grupos teatrais e cidades participantes.

Em 1998, a primeira edição do projeto convidou seis companhias teatrais para circularem pelo país, a maioria das companhias tinham sede no Rio de Janeiro. Era tudo muito incipiente, os circuitos estavam divididos em três regiões (Sul, Centro-Oeste e Nordeste) e cada região recebia três grupos<sup>45</sup>. Na segunda edição em 1999, o número de cidades atendidas havia aumentado e grupos de outras regiões do país foram selecionados pela curadoria do projeto. Além de investir na circulação de espetáculos de alta qualidade, acreditamos que a ascensão do projeto *Palco Giratório* é fruto da receptividade do público e do investimento em

---

<sup>44</sup> Mais detalhes sobre o *Mambembão* e sua repercussão no campo artístico nacional podem ser encontrados no livro de Sidnei Cruz (2009) *Palco Giratório: uma difusão caleidoscópica das artes cênicas*, no segundo capítulo intitulado *Mambembão: difusão da periferia para o centro* (2009: 27-42).

<sup>45</sup> “O *Armazém Companhia de Teatro* (Rio de Janeiro) se apresentou em Curitiba, Brasília, Maceió, Porto Velho e Campo Grande; *Ana Vitória Dança Contemporânea* (Rio de Janeiro) se apresentou em Maceió, Recife, Caruaru, Garanhuns, Arcoverde e Petrolina; *Grupo Imbuça* (Sergipe) em Recife, Caruaru, Garanhuns, Arcoverde e Petrolina; *Coan e Cia* (São Paulo) se apresentou em Santa Rosa, Carazinho, Lajeado, Bento Gonçalves, São Leopoldo, Ijuí e Santa Cruz do Sul; *A Companhia de Teatro Medieval* (Rio de Janeiro), em Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Ijuí, Santa Rosa, Caxias do Sul, Carazinho e Maceió; e o *Teatro do Anônimo* (Rio de Janeiro) se apresentou em Recife, Caruaru, Garanhuns, Arcoverde e Petrolina” (Cruz, 2009: 43-44).



uma programação cultural periódica e sistematizada por parte das unidades operacionais do SESC. A cada edição o projeto investia de forma acentuada na descentralização e em 2002 já alcançava dezoito estados brasileiros e o Distrito Federal. A partir de 2001 o número de grupos que circulava por meio do Palco Giratório também crescia de forma significativa se comparado as edições anteriores<sup>46</sup>.

Para entendermos como o projeto *Palco Giratório* ampliou gradativamente o mapa da difusão das artes cênicas no contexto brasileiro, que hoje alcança os 26 estados e o Distrito Federal, faremos uma descrição dos conceitos do projeto e da sua estrutura e forma de organização.

#### 4.2.1 Conceitos, Estrutura e Organização

A expressão *Palco Giratório* é de Meyerhold. É também um pouco o conceito de *território flutuante*, do Michel Maffesoli. [...] Na verdade, quando damos um título, ele já carrega um conceito. “Girar” tem a ver com a ideia do mambembe, de fazer as pessoas se deslocarem, mas comprar o espetáculo e botar para circular já acontecia em diversos projetos anteriores. A ideia foi avançar em termos de política cultural com algo um pouco mais consistente no sentido de trabalhar e entender o conceito de difusão (Cruz, 2005: 104).

A imagem de um *Palco Giratório* nos remete a um complexo sistema de engrenagens necessários para a execução de um projeto cenográfico ousado, um palco que pode ser visto de todos os ângulos enquanto se movimenta, um palco dinâmico. Se o nome do projeto está imbuído de um significado, esse seria a possibilidade de operar em múltiplas direções e criar um complexo sistema de difusão que inclui a propagação, a divulgação, a concentração e a formação de novos mercados culturais. Para avançar em termos de política cultural, o projeto começou a atuar de forma multidisciplinar e integrar diversas ações que envolvessem os artistas e a comunidade, além de possibilitar a circulação de grupos teatrais pelo território brasileiro.

Entretanto, a organização e estrutura precisam ser cuidadosamente pensadas para fazer grupos e espetáculos teatrais circularem pelo Brasil. Como o projeto articula outras ações culturais se estrutura de forma bastante dinâmica e está sempre a rever os padrões de organização em encontros realizados anualmente entre o departamento nacional e os

---

<sup>46</sup> A título de conhecimento segue um pequeno balanço do número de grupos que estiveram em circulação pelo Brasil através do projeto: 2000 – 6 coletivos; 2001 – 13 coletivos; 2002 – 10 coletivos; 2003 – 16 coletivos; 2004 – 19 coletivos; 2005 – 15 coletivos; 2006 – 12 coletivos; 2007 – 12 coletivos; 2008 – 18 coletivos; 2009, 2010, 2011 e 2012 – 16 coletivos; 2013 – 18 coletivos; 2014, 2015 e 2016 – 20 coletivos.

departamentos regionais do SESC. Essa prática permite que o projeto possa reinventar e buscar novas soluções para desafios encontrados no decorrer das etapas de circulação. Além disso, cria um espaço para troca permanente entre os gestores culturais das experiências vividas em diferentes regiões do país e ampliam o repertório de ações culturais que podem ser implantadas nos diversos estados.

O *Palco Giratório*, basicamente, é organizado de forma que os grupos participantes são divididos em quatro grandes etapas de circulação. Em 2000, os conceitos de *Territórios Flutuantes* e *Territórios de Pousos* passaram a ser utilizados como matrizes que complexificaram e aumentaram as perspectivas das ações propostas pelo projeto, ou seja, o *Palco Giratório*, pouco a pouco, deixaria de ser “somente” um projeto de circulação de espetáculos para se tornar um propulsor de múltiplas experiências. Os *Territórios Flutuantes* designam os circuitos sistemáticos de digressão dos grupos participantes pelo território brasileiro, e ilustra o encontro entre os produtores de bens culturais imateriais e a diversidade de contextos socio-culturais. Para Sidnei Cruz, “o conceito remonta à ideia dos artistas mambembes que saíam em busca de novas praças, novos lugares, novos públicos” (2009: 45). Os *Territórios de Pousos* objetivam expandir os circuitos e fomentar atividades de intercâmbio com as comunidades, ou seja, pretendem criar um elo entre a circulação dos grupos, os locais por onde passam e as experiências vivenciadas entre artistas e a comunidade local. Para isso, esses *Territórios de Pousos* conciliam três estratégias de ações desenvolvidas localmente em todo o país, são elas: as Conexões, as Aldeias e os Festivais. Essas estratégias permitiram a adaptação do projeto as realidades locais, o desdobramento das linhas de ação e maior visibilidade e abrangência do projeto a nível nacional.

As Conexões – como o nome sugere – são ações de curta duração realizadas numa cidade e devem estar associadas a programação cultural elaborada pelo técnico de cultura da unidade local. As cidades que participam da rede de conexões recebem por ano, em média, três espetáculos selecionados pela curadoria do *Palco Giratório*, e pelo menos uma oficina deve ser ministrada por um grupo. Como nas Conexões as apresentações associadas ao *Palco Giratório* são recebidas como eventos isolados, cabe ao técnico de cultura local criar estratégias para adaptar os eventos a realidade local.

As Aldeias surgem como um conceito operacional para dinamizar as relações entre a produção nacional e local, através de um “programa de intercâmbio capaz de criar um ambiente de concentração das atividades culturais aglutinadas em forma de mostras, festivais ou feiras” (Cruz, 2015: 15). As aldeias são realizadas em edições anuais de abril a novembro,

em diversas cidades de vinte estados brasileiros<sup>47</sup>. A programação das atividades nas aldeias pretende articular formas não convencionais de encontros com diferentes segmentos do público. As Aldeias possuem um formato básico de programação que deve ter duração de uma semana e será adaptado e desenvolvido pelo gestor cultural local, no intuito de se adequar as necessidades específicas de cada cidade. De maneira geral, a programação agrega apresentações artísticas e manifestações culturais de tradição oral, oficinas, debates, palestras e outras atividades que promovam o desenvolvimento artístico e cultural, exposições, feiras, núcleos de trabalho (comunicação, educação, dramaturgia, literatura), jornal informativo e Overdoze<sup>48</sup> – atividade que consiste em 12 horas de atividades culturais ininterruptas (Cruz, 2009: 54, 55).

Os *Festivais Palco Giratório Brasil* tem duração de 30 dias e reúnem nesse período todos os grupos convidados a participar do projeto. A programação contempla a apresentação dos espetáculos selecionados pela curadoria nacional e de outros grupos locais ou regionais contratados localmente para integrar a programação. As oficinas, debates, intercâmbios, pensamentos giratórios e conversas após os espetáculos, são atividades formativas que compõem parte importante da programação. Atualmente, os festivais são realizados nas capitais de Fortaleza (CE), Cuiabá (MT), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP), Florianópolis (SC), Porto Velho (RO) e na Escola SESC de Ensino Médio (RJ). O Festival pode ser considerado uma pequena mostra nacional da atual produção artística em artes cênicas.

Na prática, o projeto se deparou com inúmeros desafios e anualmente realizava encontros com os técnicos de todos os departamentos regionais do SESC para aperfeiçoar a organização da ação cultural. Para atender as necessidades de cada região e não estourar o orçamento limitado destinado a execução do projeto, foram realizados diversos experimentos a fim de empreender uma gestão compartilhada e autônoma. A curadoria nacional e a prática de um sistema de lideranças locais de logística são estratégias fundamentais para a organização do projeto, e que foram elaboradas e testadas ao longo dos anos. Em 2005, a

---

<sup>47</sup> A Mostra SESC Cariri de Cultura é realizada anualmente em novembro teve sua primeira edição em 1999, e em 2004 começou a ser incorporada as conexões do projeto *Palco Giratório*. Se tornou um polo dinamizador da arte contemporânea na região e engloba cinco aldeias com uma vasta programação cultural e com participação de toda a comunidade.

<sup>48</sup> O Overdoze é uma atividade exclusiva da programação das Aldeias e organiza a apresentação de produções artísticas multidisciplinares por doze horas ininterruptas. O trocadilho no nome dessa atividade é interessante. *Overdose*, termo que vem do inglês remete as doses excessivas a que um indivíduo é exposto, geralmente, associado ao uso de substâncias químicas lícitas ou ilícitas. No caso apresentado aqui, o Overdoze pode remeter a alta dose de produções artísticas que o espectador será exposto.

prática de lideranças regionais conseguiu driblar problemas de hospedagem e deslocamento dos grupos teatrais e de transporte do material cenográfico, e permitiu regular e até reduzir custos de orçamento sem limitar as ações do projeto, mas pelo contrário aumentar os pontos de atuação (Cruz, 2009).

Já a curadoria nacional é realizada no encontro anual de programação com a participação de representantes dos vinte e sete departamentos regionais do SESC, sob a coordenação do departamento nacional. A curadoria é composta por 32 técnicos de cultura, sendo considerada a maior curadoria de artes cênicas do país. O encontro estabelece uma forma democrática de apresentação e escolha dos espetáculos, que serão selecionados para compor a programação anual do projeto. Como os técnicos só podem apresentar espetáculos que assistiram, esse método de seleção favorece a aproximação com produções locais e regionais, por meio da partilha das experiências suscitadas pelo evento teatral – seu aspecto fenomenológico -, e assim se afasta das análises de mesa que selecionam projetos escritos acompanhados de vídeos, *clippings* e críticas (esse material é importante, contudo, numa segunda fase):

Então, no *Palco Giratório*, a função da curadoria não é de modo algum escolher simplesmente os melhores espetáculos nacionais para programá-los para seus respectivos públicos locais. É antes de tudo um exercício de imersão no papel de espectador não alienado e, também, de agente consciente da necessidade de ampliar a inclusão de manifestações culturais locais, contribuindo para a valorização da cultura nacional (Cruz, 2009: 72).

As vantagens decorrentes dessa forma de curadoria privilegia as produções locais, trabalhos de grupos ou coletivos em início de carreira e fomentar a produção artística nacional. Para o espectador, essa vasta programação possibilita o encontro com a diversidade de manifestações culturais brasileiras e o leva a ampliar sua visão sobre a própria realidade e as realidades de outras regiões do país, a partir do contato com um repertório rico em sotaques, sons, músicas, cores, expressões corporais, formas de aproximação e distanciamento num complexo vocabulário de proposições estéticas.

A interiorização é uma importante ação do *Palco Giratório*, que elabora as etapas de circulação na tentativa de abarcar o maior número de cidades, mesmo que muitas delas não ofereçam uma estrutura física adequada para receber as companhias. Já as políticas de gratuidade e o custo dos bilhetes para as apresentações e para as outras atividades variam de estado para estado. Em tese, quando cobrados os bilhetes não visam a obtenção de lucro por

parte da instituição e não devem exceder preços considerados populares. O SESC também divide o público atendido em comerciários, dependentes e comunidade, sendo aplicados diferentes preços para cada categoria.

Enfim, precisamos observar como o projeto é avaliado pela instituição. O *Palco Giratório* é um projeto que concede ao SESC amplitude e visibilidade nacional. Na verdade, quase todas as apresentações artísticas realizadas pela instituição podem ser pensadas sob essa ótica: visibilidade. Mesmo assim, o SESC espera obter resultados satisfatórios em todas as áreas de atuação (Educação, Saúde, Lazer, Assistência e Cultura). Os resultados são avaliados por meio do número de atendimentos e matrículas realizadas mensalmente por cada unidade operacional, principalmente, em detrimento do cumprimento das metas anteriores. Os resultados são preenchidos pelos técnicos das unidades operacionais, encaminhados para o departamento regional e, posteriormente, para o nacional que tem a função de reunir, avaliar e publicar os resultados na forma de um relatório de gestão anual<sup>49</sup>. No *Palco Giratório* (e no campo da cultura), o estatístico se divide em apresentações artísticas – que deve conter o número de espectadores presentes por seção, D.A.C (Desenvolvimento Artístico Cultural) – aqui entram as conversas com o público, oficinas e todas as demais atividades de caráter pedagógico/reflexivo e também deve informar o número de participantes em cada atividade. Os grupos selecionados para participarem do projeto devem documentar essa experiência por meio da escrita de um *Diário de Bordo*. O registro das experiências vivenciadas entre o grupo e as comunidades, a adesão e o perfil do público, entre outras necessidades e dificuldades encontradas podem ser enquadradas como uma forma de avaliação mais qualitativa, e se observadas com cuidado conceder pistas aos gestores culturais para a elaboração de políticas culturais e de programação cultural específicas para cada localidade.

#### **4.1.2 A Dimensão da Formação (ou da Participação)**

O *Palco Giratório* nasceu da ambição de desenvolver a ideia de educar os sentidos do público por meio das apresentações artísticas e, também, das atividades de desenvolvimento de conhecimentos (palestras, oficinas, debates). Colocando uma determinada produção (apresentações e reflexões) em circulação por um país, de extensão continental, fugindo do modelo tradicional de compra e venda de espetáculos, tipo chega, se apresenta e vai embora. Há um tempo para o intercâmbio

---

<sup>49</sup> De acordo com o relatório de 2014 o departamento de cultura realizou em todo o país 34.503.811 atendimentos com apresentações artísticas e 5.606.130 atendimentos com atividades de desenvolvimento artístico cultural. É possível ter acesso aos relatórios através do site: [http://www.sesc.com.br/portal/SESC/transparencia\\_na\\_Gestao/Realizacoes\\_e\\_Relatorio\\_de\\_Gestao/](http://www.sesc.com.br/portal/SESC/transparencia_na_Gestao/Realizacoes_e_Relatorio_de_Gestao/)

e para a troca de informações. A educação dos sentidos tem a ver com o público, que passa a ser o objetivo principal, porque o que interessa é trazer o cidadão para o teatro, pra que ele conviva com as pessoas de teatro (Cruz, 2005: 104-105).

A educação dos sentidos é um dos principais objetivos do projeto, uma meta a ser alcançada a longo prazo. Ao longo dos anos, essa ambição de educar os sentidos parece ter sido ampliada e abrange hoje o público e os artistas, e é construída na “abertura de espaços para experiências cênicas que trilham vias contrárias ao senso comum”. Por isso, educar os sentidos está além da intenção de formar plateias, de ter as salas de teatro cheias e, em princípio, acreditamos não ser possível avaliar essa intenção de forma quantitativa.

“Educar os sentidos” inspira uma série de encontros que vão além da apreciação de espetáculos. Nos Festivais *Palco Giratório* e nas Aldeias, por exemplo, a programação combina apresentações artísticas com ações formativas para o público e os artistas locais, no intuito de potencializar as relações entre a produção artística e a comunidade, uma chamada para a participação. As ações formativas são elaboradas e realizadas pelas companhias teatrais, que além dos espetáculos trazem na babagem uma ou duas oficinas que podem ser incluídas na programação. Abaixo fazemos a descrição de diversas propostas que podem integrar a programação dos festivais e das aldeias:

- Conversas com o público: atividades de curta duração (entre 30 a 60 minutos) que acontecem após a apresentação do espetáculo. Não se caracteriza como um debate teórico a respeito do espetáculo, mas sim como uma troca de impressões sobre a experiência vivenciada ou os processos de criação e montagem do espetáculo. É um espaço de partilha entre o público e a companhia teatral;
- Oficinas: atividades ministradas pelos grupos participantes, sendo que a sua duração e os conteúdos ministrados variam de acordo com a necessidade local e a disponibilidade dos grupos. Essas atividades podem ocorrer num dia antes ou após a apresentação do espetáculo;
- Pensamentos giratórios: “São colóquios que agenciam a produção de conhecimentos travados entre um representante do grupo visitante e um participante da vida pública local” (Cruz, 2009: 60). Essa atividade pode ser agenciada como um encontro, seminário, palestra ou mesa-redonda. Os temas abordados dialogam com os espetáculos, os grupos e as necessidades locais;

- Trocando em Miúdos: intercâmbio entre uma companhia que está participando do *Palco Giratório* e outra companhia local. Cada grupo assiste a apresentação do outro para, em seguida, poderem dialogar, intercambiar processos de criação, metodologias de trabalho, formas de pensar o teatro;
- Residências Cênicas: acontece exclusivamente dentro da programação das Aldeias com duração de sete a quinze dias. Nesse período pretende-se criar um espaço para experimentação e convivência entre os artistas e a comunidade. As atividades vão desde a apresentação de repertório do grupo, mesas redondas, palestras, oficinas, demonstrações técnicas, ensaios abertos, etc (Cruz, 2009).

A partir de informações levantadas em antigos catálogos do festival e no *website* oficial do projeto<sup>50</sup>, percebemos que a maioria das oficinas oferecidas e na programação são direcionadas à profissionais das artes cênicas. No catálogo do Festival de 2014, dentre uma soma de vinte e quatro oficinas, apenas seis tinham como público-alvo interessados em teatro ou não atores. Como observamos anteriormente, o objetivo de educar os sentidos é direcionado ao espectador e aos artistas locais, dentro desse contexto duas reflexões podem ser elaboradas. Sabemos que no Brasil há uma grande discrepância tanto na oferta de formação técnica e intelectual no campo das artes, quanto no investimento público para o fomento de grupos e trabalhos artísticos. Ao oferecer ações formativas de qualidade para artistas locais (que talvez não teriam acesso a essa informação), o *Palco Giratório* contribui para o aperfeiçoamento dos grupos locais seja ao proporcionar o contato com novas estéticas cênicas ou pela descoberta e o intercâmbio de novas ferramentas de trabalho e processos criativos. Como consequência, esse diálogo irá repercutir na criação de novos projetos artísticos e ampliar as perspectivas dos coletivos teatrais, das instituições culturais e, por fim, do público, ou seja, atuar na especialização dos artistas pode se configurar como uma forma de investimento em futuros formadores de público. Por outro lado, o projeto emprega poucas ações de mediação teatral ou serviços educativos para o espectador, em outras palavras, estratégias que tencionem desenvolver e aperfeiçoar a sua capacidade de leitura e compreensão da obra. Em entrevista, Sidnei Cruz justifica que as unidades operacionais do SESC, independente do projeto *Palco Giratório*, investem nesse tipo de ação por meio de

---

<sup>50</sup> No site oficial do *Palco Giratório* é possível ter acesso ao circuito de 2016: <http://www.sesc.com.br/portal/site/palcogiratorio/2016/inicio/inicio2>. O catálogo de 2014 do Festival *Palco Giratório* também está disponível *on-line*: [https://issuu.com/fecomerciopr/docs/catalogo\\_palco\\_giratorio\\_2014](https://issuu.com/fecomerciopr/docs/catalogo_palco_giratorio_2014).

outros projetos, como: o projeto Escola, oficinas nas escolas e com professores, o Clube de Espectadores, entre outros. Mesmo assim, acreditamos que o projeto *Palco Giratório* poderia empregar outros procedimentos para favorecer o acesso linguístico do espectador à obra teatral, uma iniciativa que iria enriquecer o projeto e potencializar a intenção de educar os sentidos do público.

Entretanto, a chamada à participação da comunidade e dos artistas no projeto *Palco Giratório* amplia o raio de sua circunferência ao criar uma programação multidisciplinar. Isso pode ser observado, sobretudo, na programação das aldeias que proporciona uma gama de experiência artísticas/culturais à comunidade. No espaço de tempo de uma semana a programação organiza desde apresentações teatrais, intervenções urbanas e mostras de rua, concertos, exposições, exibição e mostras de filmes, variadas atividades formativas (oficinas e residências artísticas, oficinas para gestores culturais, palestras) entre outras ações. Além disso, as atividades não estão centradas em um único local. Essa proposta poderia se aproximar da ideia de modos de participação evocada por Hanne Seitz, quando afirma que “a participação se refere a colaboração consciente em processos como produção de conhecimento, de situações, de experiências e também de um objeto”<sup>51</sup> (2014: 81). No *Palco Giratório*, o desejo de tornar a arte acessível e necessária transforma o desejo pela participação em movimento integrado entre artistas, gestores culturais e a comunidade. Cabe apenas perguntar até que ponto a comunidade se torna consciente dessa forma de participação, produtora de saberes e sente a necessidade de alimentá-la:

É fundamental potencializar a inclusão cultural que promove a inclusão social; construir progressivamente uma política de educação capaz de influir no entendimento da sociedade e respeito da necessidade de apoiar a diversidade de manifestações artísticas para além do estrito campo dos negócios e interesses institucionais; e considerar que o acesso do público aos bens culturais é premissa para a produção cultural (Cruz, 2009: 82).

Em sentido amplo, o *Palco Giratório* atua em escala nacional como um estimulador de novos encontros entre arte e sociedade, coloca em evidência a efemeridade do evento teatral e sublinha a importância das trocas e da convivência entre artistas e a comunidade, busca a sensibilização do espectador para as formas teatrais contemporâneas. Em sentido restrito, a

---

<sup>51</sup> Tradução livre de: “Partizipation meint die bewusste Mitwirkung an Prozessen als Produktion von Wissen, von Situationen, von Erfahrung und auch von Objekten”.



maioria das ações que coloca em voga a participação e formação do espectador depende muito do contexto local, dos recursos financeiros e da visibilidade e a criatividade dos gestores culturais locais.

Por essa razão, vamos relatar a passagem do projeto por uma pequena cidade de Santa Catarina e fazer alguns apontamentos sobre os resultados obtidos no decorrer de quatro anos, e tentar fazer uma análise das relações entre os principais objetivos do projeto e a sua aplicabilidade prática.

#### 4.3 CONEXÃO TIJUCAS: PERDAS E GANHOS

Vamos relatar nossa experiência como Técnica de Cultura do SESC LER Tijucas<sup>52</sup>, principalmente, no que toca o projeto *Palco Giratório*. As atividades do setor de Cultura começaram a ser desenvolvidas nessa unidade operacional sob a coordenação da Técnica de Educação, e já incluía a passagem de três etapas do *Palco Giratório*. Mas somente a partir de 2012, que esta unidade do SESC contratou uma profissional responsável por criar programações culturais mensais e coordenar outras atividades do setor.

Tijucas é uma cidade do estado de Santa Catarina, localizada na região Sul do Brasil. A população da cidade é estimada em 34.628 habitantes. A cidade localiza-se nas margens da auto-estrada BR-101 e liga as principais praias do litoral catarinense. Através de Tijucas também se tem acesso a algumas cidades pequenas do interior do estado como Canelinha e São João Batista. A cidade possui uma zona urbana composta de nove bairros e uma zona rural com sete bairros. Na zona rural, há um presídio feminino e masculino de segurança máxima. Apesar de ser uma cidade bastante pequena os índices de violência e criminalidade são elevados.

A vida cultural de Tijucas é ainda muito incipiente, além de algumas iniciativas isoladas da Secretaria Municipal de Cultura, o SESC é a única instituição que desenvolve ações culturais para fomentar a fruição e o desenvolvimento artístico cultural da comunidade. A cidade não tem nenhum edifício teatral, cinema ou galerias de arte, somente um Anfiteatro (mais uma espécie de auditório) gerido pela Secretaria Municipal de Cultura, sendo o único

---

<sup>52</sup> O SESC Ler é um projeto voltado para a alfabetização de jovens e adultos e é implantado, na maioria dos casos, em cidades do interior do Brasil. Além de projetos de escolarização, o SESC Ler também oferece cursos de formação profissional, ação comunitária, saúde, lazer e desenvolvimento cultural.

edifício que apresentava as condições técnicas minimamente desejáveis para a apresentação de espetáculos, concertos ou exibição de filmes. No entanto, Tijucas fica próxima de importantes centros culturais de Santa Catarina, está a 40 quilômetros da capital Florianópolis e 30 quilômetros de Balneário Camboriú e Itajaí. Não obstante, a dificuldade de adesão da comunidade as atividades culturais eram imensas. Esse sem dúvida ainda é o maior problema enfrentado pela atual gestora de cultura da cidade. Mesmo que a maioria das atividades culturais realizadas pelo SESC Ler Tijucas sejam gratuitas<sup>53</sup>, a falta de interesse e conhecimento das ofertas culturais e a ideia de que o teatro é destinado a um público específico e especializado são fatores determinantes que resultam em salas vazias e cadeiras desocupadas.

No que toca ao *Palco Giratório*, o SESC Ler Tijucas recebeu durante o ano de 2012 três espetáculos de artes cênicas<sup>54</sup> e a oficina *Mímica Corporal Dramática: a precisão e a comunicação do movimento cênico* ministrada pela Trupe Ensaia Aqui e Acolá (Recife/PE). Infelizmente, o mérito do projeto não garante o interesse da comunidade local, e colegas de trabalho alertavam sobre a dificuldade em angariar público para a programação cultural. O *Palco Giratório* pretende mostrar as comunidades que existe produção cultural em todo o país, principalmente, fora do eixo hegemônico Rio-São Paulo, que detém a maior parte da produção cultural do país e se caracterizam como verdadeiras vitrinas midiáticas. Nesse ponto, o projeto é bastante preciso quando organiza os circuitos de circulação, pois proporciona um intercâmbio intenso, diversas experiências estéticas e o contato com manifestações culturais de outras regiões do país.

Contudo, o problema recaiu sempre no mesmo ponto: a adesão do público. Era necessário sair em busca do público e trazê-lo (literalmente) para assistir os espetáculos. Diversas estratégias de divulgação e para atrair o público eram empregadas: *flyers* com a divulgação da programação cultural, entrevistas com os artistas em duas rádios locais, *e-mails* e divulgação nas escolas. Entretanto, a lotação da sala sempre dependia da parceria com escolas municipais e estaduais. A resistência dos professores, a falta de transporte, a falta de interesse e preparo dos alunos, que muitas vezes nem sabiam o que iriam assistir, eram problemas recorrentes. De qualquer forma, selamos um acordo com a prefeitura, que oferecia

---

<sup>53</sup> As únicas atividades cobradas pelo SESC Ler Tijucas são os cursos artísticos oferecidos dentro do Programa de Desenvolvimento Artístico e Cultural (DAC), como: ballet e aulas de violão.

<sup>54</sup> Os espetáculos recebidos foram: *O Amor de Clotilde por um certo Leandro Dantas*, da Trupe Ensaia Aqui e Acolá (Recife/PE) e também realizaram uma oficina aberta ao público: *Mímica Corporal Dramática: a precisão e a comunicação do movimento*, *Dia Desmanchado*, do Teatro Torto (Porto Alegre/RS) e *A Barca*, do Grupo Grial de Dança (Recife/PE).

o transporte gratuito de grupos escolares para assegurar um número mínimo de espectadores, pois a verdade é que sem as escolas teríamos, em média, de 10 a 20 espectadores por apresentação.

Tijucas se insere dentro do projeto *Palco Giratório* como um *Território de Pouso* que faz conexões. A cidade recebe três companhias teatrais selecionadas pela curadoria do projeto, as apresentações artísticas de cada companhia serão alinhavadas com a programação cultural sistemática, idealizada e executada localmente pelo técnico de atividades do setor de cultura. Lembramos que as conexões se definem como ações de curta duração com a apresentação do espetáculo, conversas com o público e, eventualmente, uma oficina ministrada pelo grupo convidado; assim pretendem estabelecer um espaço de troca entre os artistas e a cidade (Cruz, 2009: 49-50).

Em Tijucas, as conversas após o espetáculo dificilmente aconteciam, pois os espetáculos acabavam muito tarde e a maioria dos estudantes dependia do transporte público para voltar a casa. Como alternativa os espetáculos poderiam começar mais cedo, mas como a cidade não dispunha de um teatro o tempo de montagem e desmontagem eram extremamente longos, sendo que não haveria a possibilidade de iniciar a seção antes das 20 horas. Além disso, a programação visa beneficiar o público-alvo do SESC, os comerciários e seus dependentes, que após o trabalho ainda poderiam desfrutar da programação cultural. Já as oficinas seriam uma boa alternativa para despertar o interesse do público, o problema em 2012 foi ter recebido uma oficina destinada a profissionais das artes cênicas e circo, que na cidade não havia, mesmo assim a atividade foi adaptada pelo ministrante e realizada para interessados em teatro.

Como visto anteriormente, o SESC acredita que a base para a conquista de novos públicos parte do desenvolvimento de uma programação cultural periódica pelos técnicos de cultura locais, que seja acessível e dialogue com as necessidades da comunidade em que se insere. Dentro dessa programação local, o *Palco Giratório* deveria se inserir como um evento de grande destaque, em razão de oportunizar o contato com grupos e coletivos teatrais de outras regiões do país. Cabe ao técnico de cultura local incitar esse diálogo com a comunidade, a fim de estimular uma adesão significativa do público à programação cultural oferecida. Acreditamos que os resultados qualitativos e quantitativos das conexões do *Palco Giratório* seriam mais efetivos com o agenciamento de pequenas atividades formativas voltadas para o público, e que despertassem a sua curiosidade para o evento teatral do qual viria a participar. Essa constatação veio de encontro as nossas inquietações na gestão do

projeto em Tijucas, bem como espectadora e atriz em espetáculos apresentados em outras cidades e estados brasileiros. Existe uma lacuna que precisa ser observada e reconhecida pelo departamento nacional e pelos departamentos regionais, principalmente, nas cidades que realizam as etapas de conexão. Do contrário o projeto vai continuar apenas na superfície das suas possibilidades nesses lugares, pois no fim não conseguem realizar mais do que uma troca rápida. Que tipos de ações ou estratégias podem ser criadas? Como articular alternativas de maior entrosamento entre a cidade e a curta passagem das companhias teatrais? Como avaliar os resultados de forma compatível com a realidade local?

Na maioria das vezes, o técnico de cultura de uma unidade operacional pequena trabalha sozinho e além da programação cultural – desenvolvimento, contratações, pré e pós-produção de eventos – é responsável pela coordenação dos cursos de desenvolvimento artístico e das atividades na biblioteca, assim sendo, é muito improvável que consiga criar pequenas ações formativas para serem associadas ao *Palco Giratório*, e que disponha de recursos financeiros para o mesmo. Por conseguinte, a falta de interesse do público e a falta de tempo do técnico para articular atividades formativas para o espectador pode resultar na redução ou corte de oferta para as unidades operacionais. Foi o que aconteceu em Tijucas, como afirma a atual gestora Kamilla Debortoli, que hoje não recebe mais as oficinas do *Palco Giratório* devido a dificuldade de formar turmas para tais atividades e também para cursos livres de artes cênicas.

Assim como Desgranges, aponta a necessidade de uma distinção entre formar plateias e formar espectadores, ou seja, a distinção entre o acesso físico e o acesso linguístico ao espetáculo para assim fomentar nos espectadores o hábito de participar da atividade cultural de suas cidades. Ao longo desses seis anos que o *Palco Giratório* passa por Tijucas, o acesso físico da comunidade ao teatro foi estimulada, mas se torna cada vez mais claro que essa ação somente não gera resultados satisfatórios. Kamilla Debortoli reconhece que ao longo dos últimos anos o *Palco Giratório* tem recebido reconhecimento, principalmente, por parte dos professores da rede de educação municipal e estadual e dos artistas locais. No entanto, afirma que ainda não é possível verificar uma resposta mais expressiva por parte do público, isto é, de espectadores que estejam atentos e acompanhem as etapas dos circuitos. De qualquer forma, segundo ela, a diversidade de linguagens artísticas propostas pelo projeto contribui para o processo de formação de público, pois proporcionar o acesso físico do público ao teatro possibilita a reflexão sobre a linguagem cênica. As parcerias com as escolas – incluindo os municípios vizinhos que têm disponibilizado transporte para seus alunos acompanharem os

espetáculos – continuam a ser ampliadas. Ela observa, contudo, que os espetáculos de dança e outros com características mais experimentais e classificação etária elevada tem menor adesão do público se comparados com espetáculos teatrais e circenses de classificação livre.

Apesar de Sidnei Cruz reconhecer que o sucesso do projeto só pode ser avaliado a longo prazo, a ampliação das ações formativas para os espectadores poderia aprofundar, de forma efetiva, a interação do *Palco Giratório* com as cidades nas etapas de conexão, e consolidar uma troca relevante entre artistas e comunidade. O técnico de atividades tem um importante papel na articulação de meios para a divulgação do projeto e no aprimoramento de sua programação cultural mensal para atrair a atenção do público, mas não pode ser o único responsável por elaborar e viabilizar propostas pedagógicas vinculadas ao projeto. Acreditamos que investir em ações de mediação teatral antes e após os espetáculos podem despertar a curiosidade e provocar um diálogo criativo com os espectadores, por exemplo: flexibilizar o horário de realização das conversas sobre o espetáculo e também realizá-las nas escolas, disponibilizar material de apoio para os professores sobre os espetáculos com sugestões de atividades de mediação, ou idealmente a contratar um profissional para desenvolver atividades artístico-pedagógicas sobre os espetáculos recebidos nessas cidades. A utilização dessas estratégias não garante resultados imediatos, mas pretendem objetivar a formação de um público teatral qualificado e criam o gosto pela arte teatral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou conceitos e procedimentos relacionados com a capacitação do espectador e a dinamização da sua relação com as práticas teatrais contemporâneas, assim como com a abertura à participação por parte das instituições teatrais e culturais.

Com base no referencial teórico, percebemos que a complexidade das formas teatrais contemporâneas, o despreparo do espectador e, as mudanças nas necessidades de lazer do público agravaram o esvaziamento dos espaços teatrais e a dificuldade em atrair e consolidar a atenção de novos espectadores. Além disso, destacamos que esse é um debate presente em diferentes países, demonstrando assim que a necessidade de formação de novos públicos é um problema transcultural.

Por esta razão, reiteramos o posicionamento de Pinkert (2014) e Desgranges (2003), que reforçam a relevância da elaboração e aperfeiçoamento de projetos voltados para a capacitação e participação do espectador teatral. A perspectiva de Desgranges (2003) distingue práticas para a formação de público e para a formação do espectador, e defende a ideia do uso de práticas teatrais para facilitar o diálogo do espectador com os espetáculos. Atualmente, procedimentos artísticos e pedagógicos para a formação do espectador no teatro são definidos como mediação teatral. Ute Pinkert (2014) estabelece que a mediação teatral atua em três dimensões: interna, imanente e externa. Esta sistematização permite a compreensão de diferentes objetivos e formatos das atividades desenvolvidas por pedagogos teatrais dentro das instituições, e ao mesmo tempo, abre espaço para novas concepções e propostas de atuação sem se limitar ao espetáculo.

Sim, a participação é hoje a palavra-chave para o teatro contemporâneo e suas instituições. Para Seitz (2014), as nuances destas formas de participação do espectador junto ao evento e a instituição teatral são múltiplas, tanto possibilitando a participação ativa do espectador em cena, isto é, o espectador faz parte ou é co-criador do espetáculo, quanto através da junção de atividades paralelas propostas na programação. Destacamos que a busca por novas formas de participação do espectador/observador está em voga no teatro, na dança, na música e nas artes visuais, e cria um movimento que favorece o envolvimento físico, emocional e reflexivo do espectador/observador com a obra e novas trocas com a instituição. As inúmeras iniciativas organizadas em torno da participação abrem espaços para diferentes níveis de interação e integração dos envolvidos em processos criativos singulares ou em experiências co-criativas; e para a instituição, em particular, observamos a ampliação na

oferta de eventos e atividades, assim como o reconhecimento de estar diante de um público diferente, e que por isso urge descobrir e dialogar com suas necessidades e despertar o seu interesse.

A investigação realizada junto ao departamento de pedagogia do teatro no Schaubühne em Berlim priorizou o acompanhamento dos *workshops* de introdução ao espetáculo. Percebemos que os *workshops* são uma prática regular do departamento e alcançam um número considerável de participantes todos os anos. Os workshops se inserem na dimensão imanente da mediação teatral, definida por Pinkert (2014). Essa atividade elaborada, especificamente, para cada encenação, é realizada antes do evento teatral. No caso do Schaubühne procura aplicar métodos intuitivos como jogos teatrais, improvisações, trabalhos com o texto do espetáculo para aproximar o espectador da temática, da prática teatral e do espetáculo, isto é, a mediação ocorre a partir de elementos próprios da linguagem teatral.

O segundo estudo de caso inserido na realidade portuguesa compreende o Programa para Crianças e Jovens, os ciclos temáticos e outras ações implantadas nos últimos anos no Teatro Municipal Maria Matos. No intuito de perceber como a instituição investe em alternativas para a formação do espectador e a captação de novos públicos, notámos que têm criado muitas chamadas para a participação do espectador. Os programadores vêm articulando diversos eventos e atividades numa programação multidisciplinar para todas as faixas etárias, combinando a abertura do espaço teatral e ações em espaços públicos. Estas propostas vêm ampliando o alcance de público e permitindo a criação de vínculos afetivos entre o indivíduo e a instituição. Apesar de ter alcançado um aumento significativo no número de espectadores participantes na sua programação, atentamos que a oferta de ações pedagógicas voltadas para a capacitação do espectador para o teatro é bastante reduzida na instituição. Acreditamos que esse espaço ainda precisa ser preenchido com a sistematização de propostas para escolas e para o público em geral, que estejam de acordo com a missão e o conceito da instituição.

O último caso estudado foi o projeto Palco Giratório concebido e realizado pelo Sesc, uma instituição privada sem fins lucrativos que atua em diversas áreas, dentre elas a Cultura. Este projeto promove a circulação de espetáculos e grupos teatrais, atividades formativas e intercâmbios entre artistas e comunidades por todo território brasileiro. O maior objetivo do projeto está na educação dos sentidos do público, por meio do acesso a vasta produção artística brasileira e as atividades formativas. O projeto Palco Giratório engloba três estratégias para fomentar os mercados culturais locais, aprofundar as trocas simbólicas entre os envolvidos e favorecer a formação de novos públicos, são elas: os Festivais, as Aldeias e as

Conexões. No entanto, acreditamos que as etapas de Conexão do projeto, que são caracterizadas pela passagem da companhia teatral por uma cidade para apresentação de um espetáculo, conversa com o público e, algumas vezes, a realização de uma oficina, devem investir em outras alternativas de mediação teatral para atender aos objetivos de educar e sensibilizar o espectador para a produção cultural. Esta observação se faz necessária, porque as Conexões, geralmente, acontecem em cidades do interior, onde as comunidades têm pouco acesso a produção artística, e, por isso, os procedimentos artísticos-pedagógicos para a capacitação do espectador se fazem ainda mais necessários.

Constatamos que a maneira como as atividades de formação e participação são avaliadas pelas instituições teatrais não segue um padrão. Enquanto a administração do teatro Schaubühne não estabelece metas quantitativas para o número de participantes ou de *workshops* que devem ser alcançados anualmente, o Sesc estabelece metas quantitativas para a avaliação de cada etapa do projeto Palco Giratório, condição esta que pode levar a suspensão das atividades e a redução do número de cidades atendidas caso não haja um número satisfatório de participantes. No caso do Teatro Maria Matos, devido ao relatório apresentado anualmente à EGEAC, supomos que também haja uma avaliação quantitativa. Entendemos a complexidade em estabelecer critérios de avaliação qualitativos para estes casos, mas julgamos que para medir a eficácia dessas ações seria necessário estabelecer um diálogo com os espectadores/participantes por meio de questionários ou outras formas de *feedback*, no intuito de melhorar os procedimentos para a capacitação e inclusão de novos públicos no teatro.

Os estudos de caso destacaram que as instituições lusófonas aqui estudadas ainda desenvolvem de forma muito tímida estratégias para a qualificação do espectador teatral. Como observamos a importância atribuída à especialização do espectador está ancorada aos interesses particulares das instituições, e, reflete a forma como serão distribuídos e destinados os recursos financeiros e humanos para a realização desses programas. O estudo nos mostra que a existência de um departamento de pedagogia do teatro nas instituições, e a contratação de profissionais especializados possibilitam a amplitude e a longevidade de ações voltadas para o espectador. Indagamos se a carência de iniciativas artístico-pedagógicas verificada nas instituições lusófonas são uma consequência da má distribuição (ou inexistência) de recursos financeiros, que inviabiliza a contratação de profissionais para a execução dessas propostas; ou se o compromisso em qualificar a relação do espectador com a obra ainda é associada nesses países com a educação artística no âmbito escolar.



Acreditamos que o prazer pelo teatro provém da experiência, e esta experiência precisa ser estimulada e desenvolvida por meio da fruição artística e de procedimentos que ofereçam ao espectador as ferramentas necessárias para facilitar a leitura e compreensão do espetáculo. À medida que as instituições se vão dissociando da ideia de uma “escola do espectador” numa perspectiva pedagógica tradicional, pautada na transmissão hierárquica de conhecimentos, poderão investir na elaboração de programas para a capacitação do espectador que promovam uma relação de interdependência entre mediadores e participantes, priorizando a qualificação do espectador como fruto da experiência alcançada pelo fazer teatral.

Algumas estratégias de participação definidas por Seitz (2012), mais que constituir processos artístico-pedagógicos de excelência para o participante, podem abranger diferentes grupos de interesses. Caso esses projetos incluam apresentações finais (do processo ou do produto artístico) são capazes de atrair novos espectadores para as salas teatrais da instituição alargando assim o alcance social de suas ações. Já que uma crítica aos procedimentos artísticos-pedagógicos desenvolvidos nas instituições teatrais e culturais recai sobre o constante direcionamento dessas ações para o setor escolar, então as novas formas de participação se mostram como uma alternativa para a expansão e o encontro com novos grupos que, no seu tempo livre ocupariam as salas teatrais, salas de ensaio, *foyer*, camarins ou qualquer outra área da instituição (e fora dela) para conhecer e se relacionar com as especificidades da arte teatral, e colaborar com os mediadores na criação de um espaço de partilha entre a arte, os artistas, a instituição e a sociedade.

Por meio dos estudos teóricos e estudos de caso percebemos que as propostas no âmbito da mediação teatral, convencionalmente, restritas ao produto artístico (a encenação) têm diversificado sua oferta e hoje podem incluir processos de criação, a experiência vivida em conjunto durante o evento teatral, trabalhos de grupo com discussões sobre o panorama teatral local, dentre outros. Uma análise rápida na programação de instituições que investem nesse setor denotam a existência de uma ampla gama de programas, traduzindo a criatividade dos profissionais da área para dialogar com o panorama teatral contemporâneo. Por isso, julgamos ser fundamental que novas pesquisas possam ser empenhadas para a sistematização e o aprofundamento metodológico dessas práticas, bem como, para obter mais informações sobre os critérios de avaliação utilizados pelas instituições. No entanto, isso só seria possível por meio de novos estudos de caso *in loco*.

Finalmente, identificamos algumas questões que julgamos serem merecedoras de pesquisa futura, questionamos se, (i) através de um levantamento extenso de propostas

desenvolvidas em diversas instituições e do estudo das diferentes metodologias de trabalho aplicadas para a capacitação do espectador, seria possível criar um programa modelo no âmbito da mediação teatral para auxiliar os profissionais da área no contexto lusófono a empregarem ou se inspirarem nessas estratégias? Qual seria a viabilidade de estruturar um modelo de programa nesse âmbito, que pudesse ser adaptado e implantado em diferentes instituições? (ii) Como sabemos, normalmente, as instituições teatrais definem o plano estratégico anual de sua programação no ano anterior a sua execução. Em que medida, poderiam então ser estabelecidas parcerias com pedagogos teatrais, que trabalhariam de forma autônoma, e ofereceriam serviços de mediação teatral, vinculados aos espetáculos ou outras atividades, paralelamente a programação destas instituições? Sabemos que esta proposta reforça um paradigma vigente no meio do Teatro: o baixo número de postos de trabalho subordinados para os profissionais. No entanto, poderiam abrir novas perspectivas de atuação para os pedagogos teatrais, do mesmo modo que se esta parceria se mostrasse bem-sucedida, poderia no futuro gerar novas oportunidades de trabalho dentro da instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMGARTEL, S. (2008) A peça histórica no âmbito das formas teatrais pós-dramáticas: uma breve análise da encenação Wallenstein do coletivo teatral alemão Rimini-Protokoll. In *Revista de História e Estudos Culturais*, Vol. 5, Número 4. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF17/ARTIGO\\_15\\_STEPHAN\\_BAUMGARTEL\\_FENIX\\_%20OUT\\_NOV\\_DEZ\\_2008.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF17/ARTIGO_15_STEPHAN_BAUMGARTEL_FENIX_%20OUT_NOV_DEZ_2008.pdf)

BISHOP, C. (2006). Introduction. In: *Claire Bishop: Participation. Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Ventures.

BROOK, P. (2000). Peter Brook: encenador remete seu “traje” ao Brasil. In: *Folha de São Paulo*, seção Ilustrada. São Paulo.

BROWN, A. S., NOVAK-LEONARD, J. L. (2011). Getting In On Act. How arts groups are creating opportunities of active participation. In *Focus: Arts Engagement Research*. Los Angeles: Periodic Publication of the James Irvine Foundation. Disponível em: [https://irvine-dot-org.s3.amazonaws.com/documents/12/attachments/GettingInOntheAct2014\\_DEC3.pdf?1418669613](https://irvine-dot-org.s3.amazonaws.com/documents/12/attachments/GettingInOntheAct2014_DEC3.pdf?1418669613)

CARVALHO, A. P., PALMA, V. C.. (2012). O destino dos recursos administrados pelo sistema “S”. In *Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XV, número 99. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11669&revista\\_caderno=4](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11669&revista_caderno=4).

CATÁLOGO Palco Giratório. (2009), 1º Festival Palco Giratório Brasil Jacarepaguá 2009. Rio de Janeiro: SESC.

CETBASE (2012). Bernardo Santareno. In *CETbase Teatro em Portugal*. Disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/CETbase/reports/client/Report.htm?ObjType=Pessoa&ObjId=655>

COELHO, A. P. (2016a). É tempo de sermos utópicos (outra vez). In *Ípsilon*. Público, pp. 16-18.

\_\_\_\_\_. (2016b). A arte de pensar como vamos viver em conjunto. In *Ípsilon*. Público, pp.18-19.

COELHO, S. (2015, maio). Gender Trouble. In *PROGRAMMA Maria Matos Teatro Municipal*. Lisboa: EGEAC. Disponível em: [https://issuu.com/teatromariamatos/docs/programma\\_mai-jul-2015\\_web/1](https://issuu.com/teatromariamatos/docs/programma_mai-jul-2015_web/1)

CRUZ, S. (2005). Teatro Giratório. In *Folhetim*, Núm. 21, janeiro a junho de 2005, pp. 86-115.

\_\_\_\_\_. (2009). *Palco Giratório: uma difusão caleidoscópica das artes cênicas*. Fortaleza: Editora Dantes.

\_\_\_\_\_. (2015). *Uma utopia da Aldeia - cultura e coletividade anônima*. São Paulo: Lumme Editora.

DECK, J. (2008). Zur Einleitung: Rollen des Zuschauers im Postdramatischen Theater. In: *Paradoxien des Zuschauens: Die Rolle des Publikums im Zeitgenössischen Theater*. Frankfurt am Main: Bielfeld: Transcript, pp. 9-19.

DEPARTAMENTO NACIONAL DO SESC (2010). Diretrizes Gerais de Ação do SESC. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/0ebbb65f-a345-4d20-a6d4-c28dec7999d7/Diretrizes+Gerais+de+A%C3%A7%C3%B5es+do+Sesc.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=0ebbb65f-a345-4d20-a6d4-c28dec7999d7>

DESGRANGES, F. (2003). *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Editora Hucitec.

\_\_\_\_\_. (2008). Mediação Teatral: Anotações sobre o projeto Formação de Público. In *Urdimento*, Núm. 10, Dezembro de 2008, pp. 75-88.

DICKSON, A. (2011, November 13). Thomas Ostermeier: 'Hamlet? The play's a mess'. *The Guardian*. Disponível em: <https://www.theguardian.com/stage/2011/nov/13/thomas-ostermeier-hamlet-schaubuhne>

EGEAC. (2015). Relatório e Contas. Lisboa: EGEAC. Disponível em: [http://www.egac.pt/wp/wpcontent/uploads/2016/05/EGEAC\\_Relat%C3%B3rio\\_e\\_Contas\\_2015.pdf](http://www.egac.pt/wp/wpcontent/uploads/2016/05/EGEAC_Relat%C3%B3rio_e_Contas_2015.pdf)

GAGLIARDI, M. (1998). O teatro, a escola e o jovem espectador. In: *Comunicação & Educação*, Núm. 13, pp. 67-72.

GIL, R. M. (2006). Serviço Social do Comércio – SESC I. In *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: CONFEF.

GOMES, R. T., LOURENÇO V. (2009). Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquéritos aos “Serviços Educativos” em Portugal. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.

GOVERNO DE PORTUGAL. (2014). Cultura, formação e cidadania – Relatório Final. S.d: Centro de Estudos Sociais.

HANSEN, L. E., LINDELOF, A. M. (2015). Talking about theatre: Audience development through dialogue. In *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, Vol. 12, Issue 1, pp. 234-253.

KRAUSE, A. (2016). *Art as Politics: The Future of Art and Community*. Bruxelas: Koninklijke Vlaamse Schouwburg.

LEHMANN, H.-T. (2006). *Postdramatic Theatre*. (Karen Jürs-Munby, Trad.). Oxon: Routledge.

LICHTE-FISCHER, E. (1997). Discovering the Spectator: Changes of the Paradigm of Theater in the Twentieth Century. In: *The Show and the Gaze of Theatre: A European Perspective (Studies Theatre Hist & Culture)*. Iowa City: University of Iowa Press, pp. 41-60.

MAIRINK, R. (2014). SESC – o livre acesso à cultura na cidade de São Paulo. In *Cidades, Comunidades e Territórios*, 29, pp. 88-102. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8004/1/5.%20RM\\_SESC.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8004/1/5.%20RM_SESC.pdf)

MANDEL, B. (2014). Audience Development am Theater: Neue Besucher sichern oder das Theater durch neue Nutzer verändern? In: *Theaterpädagogik am Theater: Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Uckerland: Schibri-Verlag, pp. 107-117.

MARTINS, G. (2010). Brecht e Hans Eister – Cena e música em *A Mãe*. In VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/teorias/Geraldo%20Martins%20-%20Brecht%20e%20Hanns%20Eisler%20Cena%20e%20m%20FAsica%20em%20A%20m%20E3e2.pdf>

MÜLLER, H., SCHAFENBER, U. (2004). Conversa de trabalho de 16 de outubro de 1995. In: *Programa para Anatomia Tito Fall of Rome. Um comentário de Shakespeare de Heiner Müller*. Tradução de João Barrento. Lisboa: Teatro da Cornucópia.

PAVIS, P. (1999). Dicionário de Teatro (J. Guinsburg e M. L. Pereira, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

PINKERT, U. (2014) Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag. In *Theaterpädagogik am Theater: Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Uckerland: Schibri-Verlag, pp. 12-69.

PLATE, U. (2012). Es Kann Nie Nur Um Inhalt Gehen, Inhalt Existiert Nicht Pur. In *Lektionen 5 – Theaterpädagogik. CIDADE: Theater der Zeit*. Disponível em: [http://www.schaubuehne.de/uploads/Uta-Plate\\_Theaterpaedagogik.pdf](http://www.schaubuehne.de/uploads/Uta-Plate_Theaterpaedagogik.pdf)

\_\_\_\_\_. (2014). „Das Ist Dann Wirklich Eine Eigene Große Performance, Und Die Teilnehmer\_Innen Sind Für Mich Alles Künstler\_Innen In Diesen Vier Stunden“. In *Theaterpädagogik am Theater: Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Uckerland: Schibri-Verlag, pp. 238-247.

POTY, V. (2013). O conceito de Gestus e técnica de Construção. In *Performatus*. Ano 1, número 6. Disponível em: <http://performatus.net/estudos/gestus/>

PROGRAMMA, Maria Matos Teatro Municipal (2016, março). As 3 ecologias. In *PROGRAMMA Maria Matos Teatro Municipal*. Lisboa: EGEAC. Disponível em: [https://issuu.com/teatromariamatos/docs/programma\\_mar-abr-2016\\_web](https://issuu.com/teatromariamatos/docs/programma_mar-abr-2016_web)

PUPO, M. L. S. B. (2011). Mediação Artística, uma tessitura em processo. In *Urdimento*, Núm. 17, p. 113-121. Disponível em:

RANCIÈRE, J. (2010). *O espectador emancipado* (José Miranda Justo, Trad.). Lisboa: Orfeu Negro, p. 5-36.

RAU, M. (2015). Milo Rau im Gespräch mit Stefan Bläse: „Wer Sieht Uns, Wenn Wir Leiden?“. In Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs. Berlin: Redaktion: Schaubühne am Lehniner Platz.

RICARDO, M. C. (2002). 32 Anos Teatro Maria Matos: 1969-2001. Lisboa: Câmara Municipal, Pelouro da Cultura.

ROTH-LANGUE, F. (2012). Sensibilisierung Der Wahrnehmung. In *Das Aktive Publikum – Theatervermittlung Als Künstlerische Praxis* 27. Bundestagung Theaterpädagogik Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, p. 11. Disponível em: [http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnis/downloads/Aesthetische\\_Kunstvermittlung\\_BuT\\_2012.pdf](http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnis/downloads/Aesthetische_Kunstvermittlung_BuT_2012.pdf)

SCHÄFER, A. (Berlin, 12. Oktober 2009). Das Geld Geht Fremd. In *Das Tagesspiel*. Disponível em: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/buehne/theater-das-geld-geht-fremd/1614378.html>

SCHILLER, F. v. (2002). *A educação estética do homem numa série de cartas* (Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, Trad.). São Paulo: Iluminuras.

\_\_\_\_\_. (2008). *Wallenstein: poema dramático* (Maria Herminia Brandão, Trad.). Porto: Campo de Letras.

SEITZ, H. (2012). Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater. In *Was geht II – Was können wir, was nur wir können?*. Disponível em: site [http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne\\_seitz\\_partizipation\\_2012.pdf](http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf)

\_\_\_\_\_. (2014). Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein. Modi der Partizipation. In *Theaterpädagogik am Theater: Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Uckerland: Schibri-Verlag, 2014, p. 79-89.

TÖLKE, A. (2014, Oktober). Siel(en) ohne Grenze. In *Madame*. München: Madame Verlag, pp. 95-98.

UBERSFELD, A. (1989). *Semiotica Teatral*. Madrid: Catedra/Universidade de Murcia.

INSTITUTE OF ART EDUCATION OF ZURICH (2012). *Time for Cultural Mediation*. Zurich: Institute for Art Education of Zurich University of Arts (ZHdK). Disponível em: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=10&m2=8&lang=e>

## Endereços Web

Do Occidente a la Deriva (08 diciembre de 2008). Berlín y sus teatros (V): Schaubühne. Disponível em: <http://www.occidenteladeriva.com/2008/12/berln-y-sus-teatros-v-schaubhne.html>

EGEAC Lisboa. (s.d). EGEAC. Disponível em: <http://www.egeac.pt/egeac/>

Serviço Social do Comércio (SESC). (s.d). Cultura. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/cultura>

Serviço Social do Comércio (SESC). (s.d). O SESC. Disponível em: [http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o\\_SESC](http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_SESC)

Serviço Social do Comércio (SESC). (2016). Palco Giratório. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/site/palcogiratorio/2016/>

Schaubühne am Lehniner Platz. (s.d.) *Die Mutter*. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/die-mutter.html/m=318>

Schaubühne am Lehniner Platz. (s.d.) *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs*. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/mitleid-die-geschichte-des-maschinengewehrs.html/m=318>

Schaubühne am Lehniner Platz. (s.d.) *Theaterpädagogik*. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/seiten/theaterpaedagogik-loslegen.html>

Schaubühne am Lehniner Platz. (s.d.) *Trust*. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/trust.html/m=318>

Schaubühne am Lehniner Platz. (s.d.) *Wallenstein*. Disponível em: <http://www.schaubuehne.de/de/produktionen/trust.html/m=318>

Teatro Maria Matos. (s.d). Apresentação e Missão. Disponível em: <http://www.teatromariamatos.pt/pt/teatro-maria-matos/apresentacao-e-missao>

Teatro Municipal Maria Matos. (s.d). Programação. Disponível em: <http://www.teatromariamatos.pt/pt/programacao/tudo>

## ANEXOS

### Anexo 1 – Concepção do *workshop* de introdução ao espetáculo *Wallenstein*

#### WORKSHOP WALLENSTEIN

##### **Einführung**

von Friedrich Schiller

arbeitete 10 Jahre daran

Dramen-Triologie: I Wallensteins Lager, II Piccolomini, III Wallensteins Tod

Original ungekürzt 300 Seiten Inszenierung ca 10 Std. lang (Peter Stein am BE)

Wallenstein= Heeresführer/erfolgreicher Feldherr während des 30-jährigen Krieges

Stück spielt in der Mitte des Krieges, also nach ca. 15 Jahren Krieg.

Besondere Situation, sehr brutal, verroht, fast schon absurd

Krieg ist in der Inszenierung allgegenwärtig.

**Eingangsfrage:** Wann standet ihr das letzte Mal vor einer wichtigen Entscheidung (die nicht nur euch betraf) und was war das für eine Entscheidung?

##### **Atomspiel**

Glaubst du an Astrologie?

Wem vertraust du blind?

Wann hast du zuletzt jemanden von etwas überzeugt?

Kannst du dir vorstellen zum Bund zu gehen?

Liest du regelmäßig dein Horoskop?

Hast du schon mal ein Dokument gefälscht? – Welches?

Standbild Kriegsdenkmal

➔ Mit rausfliegen

##### **Sammeln: Wem gegenüber bist du loyal?**

##### **Loyalität Definition**

Loyalität bezeichnet die Bereitschaft, einem Menschen, einem Projekt oder einem Unternehmen gegenüber Treue zu beweisen, wenn diese in Frage gestellt wird.

Von Loyalität spricht man beispielsweise bei Mitarbeitern einer Firma, die sich resistent gegenüber Abwerben zeigen und Jobangebote fremder Firmen ausschlagen. Loyalität kann man aber auch einer Marke gegenüber zeigen, indem man ihre Produkte kauft und nicht die der Konkurrenz.

Der Gedanke der Loyalität geht oft einher mit der Philosophie, so überzeugt von einem Produkt oder einem Unternehmen zu sein, dass man bereitwillig bei diesem einen Konzept bleibt und sich keiner anderen Lösung öffnet.

Im Verein, bei der Arbeit, unter Freund\*innen, in der Familie, in der Klassengemeinschaft/Lehrer\*in

##### **Sammeln - Loyalitätskonflikt**

##### **Zug um Zug**

Anfangs wie üblich nur mit 3 Personen.

##### **Szenische Aufgabe**

Mehrere Menschen, denen man sich verbunden/verpflichtet ist.

Nun entsteht zwischen diesen Personen ein Konflikt, bei dem man nicht weiß, zu wem man halten soll. Man versteht beide Seiten und ist hin und hergerissen

Personen. Beziehung zu den Personen, wie steht man zu ihnen?



Der Konflikt. Was sind die verschiedenen Positionen im Konflikt?

Beispiel: Sorgerechtsfälle (Loyalität des Kindes gegenüber beiden Elternteilen), am Arbeitsplatz (gegenüber dem Chef und den Kollegen/unter Kollegen), in der Schule (Loyalität zwischen zwei guten Freunden)

Denke dir eine Situation aus, in der Person A zwischen zwei Parteien / Freunden / Kolleg\_innen / Familienmitgliedern (Person B und Person C) steht und einen Konflikt zwischen diesen Parteien ausgleichen oder sogar schlichten will. Letztendlich wird sie in den Konflikt mit hineingezogen, sodass sie sich für eine Seite entscheiden muss.

- Alltag
- Schule
- Arbeitsplatz
- Familie

**Szene zeigen**

**Pause**

**Stop and Go?**

**Raster - Bewegung** klar strukturiert in Vertikale, Horizontale (rechtwinklig) und Diagonale (Schachbrett)

**Gangarten extreme Gänge**

- Maschierende auf gerade Bahnen (geradewegs, bestimmt)
- Extrem mit dem Hintern wackeln (Aufmerksamkeit auf sich ziehend)
- Staunend, entrückt (ihr seid zum ersten Mal auf diesem Planeten)
- Behäbig mit Machos-Pose durch den Raum schlendern und posieren

**dazu verschiedene Sitzhaltungen** auf den Stühlen ausprobieren

**Zitate-Sprechhaltungen**

Sprechhaltungen

- gleichförmig betont deklamieren (emotionslos) – ROBOTER
- Schreien/Rufen (aggressiv) – SCHLACHTRUF
- Giftig von der Seite einflüstern - MIT GESPALTENER ZUNGE SPRECHEN
- Verheißungsvoll ein Horoskop verkünden – ORAKEL / WAHRSAGER\_IN

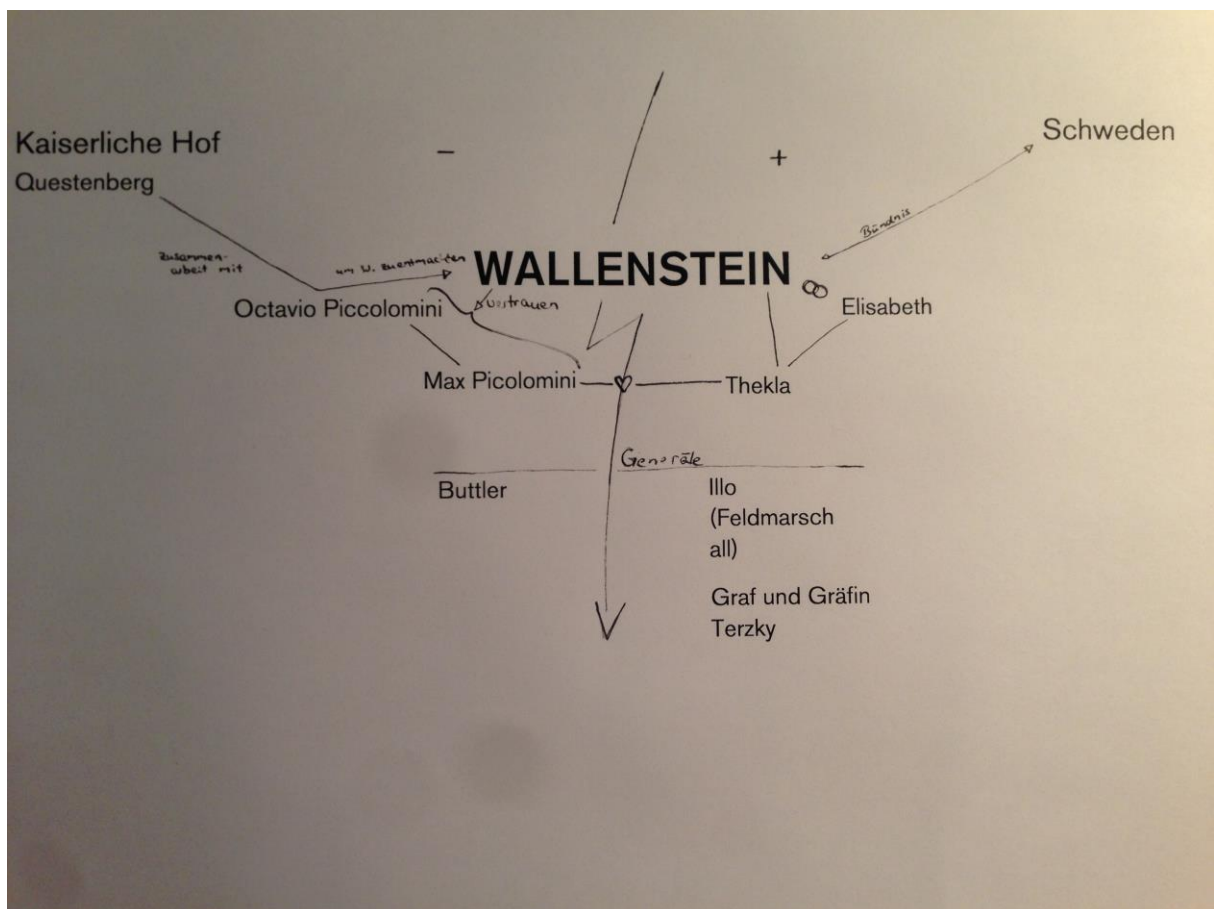
**Who is Who/Story erklären**

Hintergrundwissen 30-Jähriger Krieg:

- 1618-1648
- Konflikt um Herrschaft über das Heilige Römische Reich Deutscher Nationen+Religionskrieg
- Österreich und Spanien gegen Frankreich, Niederlande, Dänemark, Schweden
- Insgesamt folgten 4 Konflikte aufeinander

**Szenen**

## Anexo 2 – Schaubild para o *Workshop* de introdução ao espetáculo *Wallenstein*



### **Anexo 3 – Indicações para leitura do texto no workshop de introdução ao espetáculo TRUST. Temática A**

#### **A. Auflösung deines Ichs – Verlust**

*Dir ist der Sinn des Lebens verloren gegangen, nichts gibt dir ein Gefühl von Verbundenheit mit anderen, deine Identität zerfällt, kurz dir geht es wie den meisten. Erzähl dem Publikum von deinem Gefühl der Verlorenheit. Deprimierend ist zudem, dass dies weder besonders individuell noch originell ist.,*

Ab und an kann ich mit jemand anderes meinen Körper tauschen, aber auch das geht dann immer nur ein zwei Tage, dann sucht der sich schon wieder nen anderen Körper, wieso auch nicht

Verdammt ich bin wie Geld ich bin alles und überall und keiner kann meinen Wert einschätzen

ICH BIN WIE GELD, manchmal ist es scheu, wenn es Sicherheiten garantieren soll, dann zieht es sich lieber zurück, oder wenn es einspringen soll in der Not, wenn es anderen helfen soll, dann geht es lieber, und das mach ich auch, ich bin eigentlich immer am liebsten GANZ SCHNELL WEG wenn es drauf ankommt

Ich lerne dauernd irgendwelche gut aussehenden interessanten jungen energiegeladenen Männer kennen, aber die wollen alle immer alles vertraglich aushandeln, die wollen Arbeitsverträge, zumindest irgendwie Geld, Vorteile

Das Geld muss weg, dass soll nicht mehr wachsen oder heimlich für mich arbeiten, dass soll jetzt endlich mal EINGETAUSCHT werden gegen LEBEN

Meine Freunde machen sich sorgen, denn ich hab schon seit 3 tagen keine neuen texte mehr auf Facebookprofil gestellt

Ich muss gier unterwegt originell sein und das strengt mich ungeheuer an ICH KANN EINFACH NICHT UNTERBROCHEN WITZIG UND ORIGINELL SEIN dieser Performance zwang, ich muss hier ständig selbst bewerben mit jeden Satz, denn ich in diesen von anderen Imagekonstrukten wimmelnden Raum spreche, muss ich hier auf mich als Produkt verweisen UND DAS SCHAFF ICH EINFACH NICHT MEHR

das kann ich Ihnen wirklich alles bieten. Nachhaltigkeit ist mein Spezialgebiet. Ich bin immer sehr, sehr nachhaltig. Was für ein Anlagetyp sind sie denn so?

16 Millionen Menschen  
und ich bin kein teil davon

**Schreibe einen Monolog mit dem in kursiv verfassten Schreibauftrag.**

**Verwende dazu bitte 1 Zitat von denen, die unter dem Schreibauftrag aufgelistet sind, 1 Zitat von dem Blatt ALLE sowie deine 6 Begriffe, die in deinen Clustering angestrichen worden sind.**

**Anexo 4 – Indicações de citações incluir na tecitura do texto de todos os participantes do *workshop* de introdução ao espetáculo *TRUST***

**Alle**

gibt es da irgendwo eine Wut in mir da draußen

Das bin ich hier  
Und das da bist du

Ich kann das einfach alles nicht

Bis dann, mein Schatz, hab dich lieb. Ach und wenn du aus dem Haus gehen solltest, äh, wunder dich nicht, ich hab die Straßenbahn und das Krankenhaus und die äh Wasserwerke bei so einem sehr raffinierten Cross Border Leasing Geschäft oder wie das heißt über Polen und die Ukraine nach Schanghau verliehen.

Soll ich ehrlich sein

Landschaften, die darauf warten, zusammen zu brechen

Und niemand möchte hier Werte fallen lassen

Ich hab die Schnauze voll von „Facebook“ und „elite single.de“

Und ich weiß nicht, wohin ich mich von hier aus bewegen werde

Ich kann nichts falsch machen es gibt überall diese Sicherheitsschirme

Gestern war das alles noch ein großes Versprechen auf endlosen Reichtum  
Profitmaximierung  
Geld ohne Arbeit

Und jetzt ist das alles verschwunden  
Und niemand weiß, warum